



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS



Jéssica da Silva Rodrigues Cecim

O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?

Campinas
2021

JÉSSICA DA SILVA RODRIGUES CECIM

O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?

TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTORA EM GEOGRAFIA NA ÁREA DE ANÁLISE
AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL

ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JÉSSICA DA
SILVA RODRIGUES CECIM E ORIENTADA PELO PROF.
DR. RAFAEL STRAFORINI

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Marta dos Santos - CRB 8/5892

C324e Cecim, Jéssica da Silva Rodrigues, 1992-
O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares : quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa? / Jéssica da Silva Rodrigues Cecim. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Rafael Straforini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Conhecimento escolar. 2. Atualidades. 3. Geografia - Estudo e ensino. 4. Currículos. 5. Teoria do discurso. I. Straforini, Rafael, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The teaching of current events based in curricular demands : which meanings of school geographic knowledge are in dispute?

Palavras-chave em inglês:

School knowledge

Current events

Geography - Study and teaching

Curriculum

Theory of discourse

Área de concentração: Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

Titulação: Doutora em Geografia

Banca examinadora:

Rafael Straforini [Orientador]

Ana Angelita Costa Neves da Rocha

Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Helena Copetti Callai

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Data de defesa: 19-03-2021

Programa de Pós-Graduação: Geografia

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7928-9913>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9537756547350017>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

AUTORA: Jéssica da Silva Rodrigues Cecim

O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de desconhecimento geográfico escolar estão em disputa?

ORIENTADOR: Prof. Dr. Rafael Straforini

Aprovado em: 19/ 03 / 2021

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Rafael Straforini - Presidente

Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Profa. Dra. Ana Angelita Costa Neves da Rocha

Profa. Dra. Helena Copetti Callai

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, 19 de março de 2021.

Aos professores que aceitaram fazer parte dessa jornada, que dialogaram comigo e me ajudaram a construir este trabalho a partir das entrevistas. Aos professores que cruzaram meu caminho, seja na Educação Básica, na graduação, no fazer docente ou em outros espaços-tempo de formação. À professora que fui e que venho sendo no fazer-se e desfazer-se cotidiano.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que compõem, junto comigo, esse trabalho. Obrigada por compartilharem de quem vocês são, sobre o que pensam e acerca de como concebem a docência em Geografia. Vocês auxiliaram não apenas na orientação dessa pesquisa, mas, sobretudo, na minha formação como professora.

Ao professor Rafael Straforini que, para mim, encarna um sentido de “orientador” tão bem como nenhuma outra pessoa que conheço. Na cadeia de equivalências que sustenta os sentidos de orientador que você organiza estão presentes a amizade, o cuidado, o respeito, a diversão, o entusiasmo, o companheirismo e a paciência. Obrigada!

Às professoras que aceitaram compor a banca de qualificação e defesa da tese.

Deixo aqui registrada a minha admiração pela professora Ana Angelita da Rocha. Obrigada pela breve convivência no Rio de Janeiro, por todos os encontros e pelas conversas que deles derivaram. Obrigada por se mostrar tão humana a despeito das estruturas às vezes tão impessoais do mundo acadêmico.

Agradeço à professora Carmen Teresa Gabriel, a qual pôde compor minha banca de qualificação e, de modo muito atento e paciente, se propôs a ouvir minhas dúvidas e considerações, contribuindo de maneira inestimável para o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Maria Inês Petrucci-Rosa, que me acompanha desde a formação inicial. Meus mais sinceros agradecimentos pela confiança no meu trabalho e pelas orientações durante o exame de qualificação, na defesa e, sobretudo, nos outros diversos lugares e momentos os quais compartilhamos.

À professora Helena Callai, agradeço por ter aceitado compor a banca defesa e, igualmente, por fazer parte das minhas referências nos estudos no campo do ensino de Geografia. Obrigada por ensinar tanto.

Como é inspirador estar rodeada por mulheres tão competentes como vocês!

À Gabi. Eu poderia escrever tanta coisa, porque há tanto o que agradecer! Mas em vez disso, deixo aqui uma das nossas citações favoritas e que traz uma dimensão de espaço-tempo da qual gosto muito: “Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer, para mim, dividir um planeta e uma época com você” (Carl Sagan).

Durante grande parte da escrita do texto da tese e em outros momentos nos quais não o estava escrevendo, mas estava pensando sobre ele, me vinha à mente justamente essa parte: os agradecimentos. Cada vez que me encontrava com alguém e saía com uma sensação de satisfação como fruto desse encontro, pensava: essa pessoa precisa estar nos meus agradecimentos. E então, cá estou e já não sei mais por onde começar, ou o que dizer, ou que mensagem bonita e inspiradora utilizar na composição desta parte do texto. Assim, o momento que tanto ensaiei não irá ocorrer conforme o planejado. Passo cada vez mais a acreditar que na vida não existem ensaios, que cada situação já é o ato, já é a vida acontecendo. Neste sentido, penso que muitos dos agradecimentos que imaginei já foram concretizados, pelo menos na minha mente. Ainda assim, espero, em breve, poder enunciar meus sinceros agradecimentos individualmente para cada um dos sujeitos que estiveram ao meu lado nesse caminhar. Sem todos vocês, provavelmente, eu seria uma pessoa diferente e esse trabalho teria se enveredado por outros caminhos. Quem sabe? De qualquer forma, eu gosto de como as coisas aconteceram e do que foi feito de mim justamente por nossas trajetórias terem se cruzado. Se você chegar a ler esses agradecimentos e achar que eles podem se referir a você, é porque se referem. Então, o meu muito obrigada!

Em tempo, agradeço à CNPq e à CAPES.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 131270/2017-6, e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Isso significa que essa pesquisa foi financiada com verbas públicas, como muitas outras pesquisas também deveriam ser se desejamos um cenário político, social e econômico diferente do qual temos vivenciado nesse país.

RESUMO

Este trabalho se insere no campo dos estudos curriculares sob a perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e tem como objetivo tensionar quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa por hegemonização a partir da presença de conteúdos de atualidades articulados ao ensino de Geografia no Ensino Médio no Brasil. As atualidades podem ser compreendidas como acontecimentos em variados âmbitos sociais que, intensamente reiterados pelos meios de comunicação, passam a compor as aulas de Geografia na condição de instrumentos e componentes curriculares. Metodologicamente, a pesquisa se pauta na abordagem qualitativa em educação por meio de entrevistas realizadas com sete professores de Geografia atuantes no Ensino Médio e Ensino Fundamental II de instituições das redes pública e privada de ensino e na análise, sob o prisma dos pressupostos laclauianos, da superfície textual e imagética de provas do vestibular da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no recorte temporal de 2010-2019. O trabalho é baseado em uma concatenação teórica envolvendo História do Pensamento Geográfico, epistemologia da Geografia escolar e acadêmica e Teorias de Currículo. Os resultados da pesquisa apontam para uma identificação entre o conhecimento geográfico escolar e estudos do tempo presente, à interdisciplinaridade como constitutiva da Geografia e da geopolítica como reivindicação geográfica. Deste modo, o significante *atualidades* se constitui como ponto nodal em uma cadeia de equivalências (LACLAU e MOUFFE, 2015) capaz de responder a demandas dos vestibulares e Enem, de estudantes da educação básica e da comunidade disciplinar de Geografia, que nos movimentos em defesa da permanência da Geografia como componente curricular obrigatório diante de reformas educacionais e curriculares brasileiras procura manter a sua estabilidade por meio da metáfora da *Geografia para compreender o mundo*.

Palavras-chave: Conhecimento geográfico escolar; Atualidades; Ensino de Geografia; Currículo; Teoria do Discurso.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of curricular studies from the perspective of Laclau and Mouffe's Theory of Discourse (2015) and aims to understand which meanings of geographic school knowledge are in dispute for hegemonization based on the presence of current contents articulated to the component of Geography in Brazilian High School. Current contents are understood as events from various social spheres that, intensely reiterated by the media, start to compose Geography classes as instruments and curricular components. Methodologically, the research is based on the qualitative approach in education and in interviews conducted with seven Geography teachers working in High School and Elementary School from public and private educational institutions and in the analysis of the textual and imagery surface of evidence of the entrance exams of the Permanent Commission for Entrance Examination at Unicamp (Comvest) and the National High School Examination (Enem), in the 2010-2019 time frame, in dialogue with laclauian assumptions. Research is based on a theoretical concatenation involving History of Geographic Thought, epistemology of School and Academic Geography and Curriculum Theories. Results of the research point to an association between school geographic knowledge and the present time, an organization based on interdisciplinarity and an identification with geopolitics. In this way, the *current events* as a signifier is constituted as a nodal point in a chain of equivalences (LACLAU and MOUFFE, 2015) capable of responding to the demands of entrance exams and Enem, students of basic education and the disciplinary community of Geography, who, in the movements in defense the permanence of Geography as a mandatory curricular component in the face of educational and curricular reforms in Brazil, seeks to maintain its stability through the metaphor of *Geography to understand the world*.

Keywords: Geographic School Knowledge; Current Events; Geography Teaching; Curriculum; Theory of Discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDIFES Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
COMVEST Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp
CONSED Conselho Nacional das Secretarias de Estado de Educação
CRUESP Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo
DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENCCEJA Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FIES Programa de Financiamento Estudantil
FUVEST Fundação Universitária para o Vestibular
IES Instituição de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC Ministério da Educação
PAAIS Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROUNI Programa Universidade para Todos
SAEB Sistema De Avaliação da Educação Básica
SISU Sistema de Seleção Unificada
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
USP Universidade de São Paulo
VUNESP Comissão para o Vestibular da Unesp

Sumário

Introdução.....	13
A pesquisa, os caminhos e as orientações a partir da perspectiva teórica.....	20
Parte I - Operações epistemológicas no campo geográfico e a não binarização do aparentemente binarizável: o conhecimento geográfico escolar e acadêmico	39
Apresentação	39
<i>Capítulo 1. As flutuações de sentidos de conhecimento escolar e as atualidades como identificação geográfica.....</i>	<i>44</i>
1.1 Conhecimento escolar como campo político de disputa de sentidos	44
1.2 Conhecimento geográfico escolar e as atualidades em relação metonímica com a realidade.....	54
<i>Capítulo 2. Compreender para transformar: a realidade do mundo atual como campo de estudo e atuação política</i>	<i>69</i>
2.1 O discurso de renovação e a emergência da Geografia Crítica.....	71
2.2 Sentidos de realidade na prática geográfica escolar: a formação cidadã e a transformação social	76
Parte II - Instrumentos de currículo na construção e validação de sentidos de conhecimento geográfico escolar	91
<i>Capítulo 3. O Exame Nacional do Ensino Médio</i>	<i>92</i>
3.1. Uma proposta alternativa para o vestibular.....	93
3. 2. Como delimitar e operar o sentido de <i>geográfico</i> no Enem?.....	97

3.3. As novas relações socioespaciais a partir do avanço da técnica e a globalização como as expressões geográficas do mundo atual	107
<i>Capítulo 4. O vestibular na proposta da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp</i>	132
4.1. O perfil de estudante almejado pela universidade e a estruturação da Geografia nas provas.....	134
4.2. Localização como princípio geográfico e memorização como movimento cognitivo: o lugar-comum da Geografia escolar?.....	140
4.3. Mídia e temas atuais de relevância social: a pertinência da Geografia no ensino médio	147
Parte III - A construção de um discurso geográfico escolar	175
<i>Capítulo 5. Identificações geográficas e a autorização do ensino de atualidades nas aulas de Geografia</i>	176
5.1 Sincronia, diacronia e o binômio espaço-tempo na significação do conhecimento geográfico voltado ao presente	177
5.2. Interdisciplinaridade, Contextualização e Conteudismo em disputa discursiva	197
5.2.1 A disciplina interdisciplinar dentro do discurso de integração: o fundamento na análise da relação sociedade e natureza	206
5.3. O território, o poder e a geopolítica como reivindicação geográfica	218
5.4. As atualidades como ponto nodal na constituição do conhecimento geográfico escolar e a metáfora do mundo	228
Considerações Finais	250
Referências Bibliográficas	257

Introdução

Uma pesquisa costuma derivar das inquietações que o tema suscita no autor (a). De início, podemos acreditar que nossas pesquisas estão distantes de nós, ou ainda, que estamos isentos de nos afetar com o que lemos e discutimos no meio do caminho. Com o transcorrer da pesquisa, entretanto, vêm à superfície incômodos que fomos construindo e transformando ao longo da vida.

Por longo tempo ponderei que as concepções iniciais atreladas a este trabalho teriam se constituído em 2016 durante a realização de um estágio em uma aula de Geografia na qual a professora discorria acerca da Primavera Árabe¹ e os alunos a abordavam com diversos questionamentos. Essa não era a primeira vez que a interpelavam a respeito de algum tema considerado atual. Em determinadas situações era a crise política brasileira, em outras ainda, o crime ambiental ocorrido no final de 2015, em Mariana-MG, em função do rompimento da barragem de rejeitos de minério sob administração da Samarco Mineração S/A.

Com o tempo, todavia, fui compreendendo que este tema esteve presente em minhas vivências antes mesmo de considerar a possibilidade de me tornar professora. A decisão pelo curso de Geografia se deu quando estudava em um cursinho popular pré-vestibular. O que mais se destacava em meus professores de Geografia era o modo como pareciam ser capazes de decifrar o mundo, seja em situações passadas ou, principalmente, em cada novo acontecimento diário. As mesmas habilidades que aparentavam possuir para suscitar discussões no que se referia à eleição presidencial, igualmente, exibiam quando debatíamos acerca da urbanização jundiaense e a canalização do córrego do Mato, localizado na avenida Nove de Julho, no centro de Jundiaí-SP. À época, pensava: “Como eles sabem tanto sobre tantas coisas aparentemente distintas e sem relação direta?”. Foi neste sentido que cursar Geografia me pareceu um caminho assertivo na intenção de me tornar uma pessoa mais “consciente” e “crítica” em relação a tudo o que acontecia ao meu redor em diferentes perspectivas.

Em 2011, comecei a lecionar em um cursinho popular e me vi como professora pela primeira vez. Neste momento, todos aqueles conteúdos diários que remetiam às *atualidades* começaram a me afetar de maneira distinta da forma como se apresentavam quando era aluna, posto que naquele contexto deveria ser eu a professora a “desvendar” o cotidiano. A necessidade

¹ A Primavera Árabe é como é comumente conhecida a onda de manifestações e protestos que se deram no Oriente Médio e Norte da África entre, aproximadamente, o final de 2010 e meados de 2012. As principais motivações destes eventos eram as crises econômicas e o apelo por democracia nos países envolvidos (Egito, Tunísia, Líbia, Síria, Iêmen e Bahrein).

de estar sempre inteirada se tornou cada vez mais presente, fosse acerca de acontecimentos nacionais ou internacionais, porquanto seria questionada sobre esses eventos durante as aulas. As reflexões foram se direcionando no sentido de indagar sobre quais imaginários de professora de Geografia e de conhecimento geográfico escolar estariam sendo mobilizados a partir dessas interlocuções.

Mesmo que outros professores fossem questionados acerca de suas opiniões, era transferido ao professor de Geografia algo para além dos conteúdos abordados em seu planejamento de curso, pois era necessário que explicasse o que estava acontecendo no Brasil e no mundo e buscasse mostrar aos alunos os elementos que eles aparentemente não poderiam ver sozinhos. Assim, o professor estaria habilitado a explicar e incorporar ao conjunto dos conteúdos tidos como da Geografia escolar todos esses acontecimentos que, ao mesmo tempo, poderiam ser retomados e ressignificados a partir dos conteúdos tradicionalmente escolares.

Passei a me questionar se não estaria sendo, de fato, outorgado ao professor de Geografia algo para além do seu ponto de vista em relação aos variados acontecimentos, sendo criada, portanto, uma relação direta entre estes eventos atuais e os imaginários acerca dos fins das aulas de Geografia e das atribuições desse docente. Outrossim, interessavam-me as construções de sentidos em torno do conhecimento geográfico escolar no que se refere a uma prática pedagógica e curricular do que chamo de “presentificação” dos seus conteúdos, ou, dito de outra forma, da identificação dos acontecimentos e/ou fatos jornalísticos tidos como atuais ao próprio conteúdo geográfico escolar. Desta forma, meu interesse se pautou em um estudo sobre as aproximações entre as disputas de sentidos de conhecimento geográfico escolar e das atualidades existentes na escola.

Dentro dos significantes acerca do que é ser um bom professor, constroem-se sentidos que dizem respeito a “O que é ser um bom professor de Geografia”. Prepondera um discurso de que o bom professor de Geografia é aquele que detém uma certa onisciência dos acontecimentos, sendo, portanto, aquele que é atualizado de todas as notícias e de diferentes episódios, dispendo de conhecimentos acerca de conflitos e eventos em uma concepção multiescalar. Portanto, o docente que é habilitado a acompanhar os mais profusos conflitos de ordem geopolítica, como a Guerra Civil Síria ou a crise dos refugiados, assim como aquele que encerra em si a competência de apreender e elucidar acontecimentos mais localizados como as queimadas no bioma amazônico em 2019, no Pantanal em 2020 e da enchente do córrego do bairro da escola.

Neste sentido, cabe a reflexão acerca de imaginários concebidos no que concerne às estruturas e finalidades da Geografia escolar. Ao se presumir uma performance a respeito do

professor de Geografia supõe-se, igualmente, noções discursivas sobre os sentidos de conhecimento geográfico escolar que coexistem em ambientes escolares e em outros espaços que os ultrapassam. No que se refere aos conteúdos e temas de interesse da Geografia escolar, há uma preponderância de compreensões que se voltam à reflexão sobre os acontecimentos da história mais recente, fatos e informações veiculadas, sobremaneira, pelas mídias². De acordo com Callai (1999), ao questionar estudantes do Ensino Médio sobre palavras que remetessem às aulas de Geografia, a palavra “atualidades” é uma das mais elencadas pelos alunos. Segundo a autora, “Aparecem ideias de que Geografia seja conhecimentos, acontecimentos, atualidades, curiosidades. (...) A estes últimos, acrescentam ainda a ideia de inutilidade, pois que, para curiosidades e atualidades, têm outros meios de comunicação que são mais eficientes na transmissão” (p. 65).

Como ponto de partida, considero as atualidades como sendo todas aquelas informações e temas que são propagadas diariamente pelos meios de comunicação e informação e que, alcançando repercussão significativa, comumente são atribuídos à escola na condição de conteúdos das aulas de Geografia. As atualidades, portanto, ainda que não se encontrem em condição de conteúdo específico previsto em documentos curriculares, supostamente compõem um imaginário acerca de conteúdos e conhecimentos que competem às aulas de Geografia. O ensino de atualidades pode ser concebido de diferentes maneiras. Em algumas escolas pode surgir como uma disciplina específica no terceiro ano do Ensino Médio, em outras pode ser enunciada por meio de tópicos adotados nas aulas de Geografia, ou ainda, em debates e outras atividades organizadas por professores de áreas distintas – frequentemente com a presença do professor de Geografia – de modo que diversos conhecimentos sejam abordados dentro de um mesmo tema.

Esta associação entre os conteúdos qualificados como “atuais” são mais prontamente observados nas dinâmicas que envolvem as práticas curriculares do Ensino Médio, posto que as demandas por essas temáticas são mais latentes às discussões próprias desta etapa de formação – por vezes são assuntos polêmicos ou de grande repercussão social que despertam a curiosidade dos adolescentes. Concomitante a este movimento, existem os exames vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio, que são concebidos por muitos alunos como espaços nos quais estes conteúdos de atualidades são demandados. Santos e Schneider (2018),

² Considero enquanto “mídias” todos os meios de comunicação e informação, sobretudo de grande alcance, responsáveis por propagar grande aporte de informações, notícias e dados diariamente, conferindo maior ou menor ênfase a determinados assuntos.

por exemplo, analisam os desafios do ensino das atualidades em um contexto de polarização política e pós-verdade em um contexto mais geral das Ciências Humanas. O artigo tensiona as concepções de neutralidade e de verdade absoluta e aciona a transdisciplinaridade como constitutiva das Ciências Humanas e como intrínseca à natureza das atualidades.

A pertinência dessa discussão ultrapassa a existência ou não de uma disciplina de atualidades na escola ou nos cursinhos pré-vestibulares. Estudar este enunciado no campo dos estudos curriculares nos permite possibilidades de compreensão de como currículos nacionais e instrumentos de currículo, como Enem e vestibulares, geram demandas para a Geografia na sua condição de disciplina escolar e, por consequência, para o professor de Geografia. Do mesmo modo, permite questionar que outras demandas sociais esses conteúdos podem estar atendendo a partir de sua presença escola.

É na direção de compreender como as atualidades são identificadas ao conhecimento geográfico escolar que questiono acerca de quais concepções existentes em percursos epistemológicos da Geografia escolar e da Geografia acadêmica autorizam articulações que a associam a um estudo desses acontecimentos de modo a identificá-los como conteúdos escolares. De outro modo: que enunciados apontam para uma construção discursiva que permite a criação de sentidos de conhecimento geográfico escolar fundamentados, mesmo que de forma precária e contingencial, em uma associação entre o ensino de Geografia e o estudo desses acontecimentos do tempo presente?

Ademais, as atualidades, articuladas ao conhecimento geográfico escolar, nos autoriza tensionar como a Geografia pode se utilizar de um significante, como a interdisciplinaridade, para trabalhar determinados conteúdos na escola de modo a nos parecer que nenhuma outra disciplina poderia ser capaz de trabalhá-los de forma tão eficiente, precisamente porque a Geografia o faria de modo integrado a outras disciplinas. Espera-se que, ao se trabalhar na perspectiva das atualidades, o professor de Geografia esteja apto a transitar por conteúdos de esferas distintas. Assim, é necessário que ele articule os temas de modo interdisciplinar com o objetivo de abranger o máximo possível as dinâmicas que envolvam os diversos assuntos. A interdisciplinaridade, desta maneira, emerge na condição de facilitadora da promoção do ensino dos tópicos atuais nas aulas de Geografia, permitindo expressiva abrangência de aspectos de um mesmo acontecimento.

Em grande parte dos conteúdos trabalhados por muitos *sites* voltados aos vestibulandos e em práticas realizadas pelo professor de Geografia, há essa tentativa de se trabalhar o maior número de aspectos possível em um mesmo tema. Em um texto publicado

pelo “Globo Educação – Geografia” intitulado “Pré-sal, expansão da fronteira petrolífera do Brasil”³, por exemplo, são trabalhados aspectos como:

- *Petróleo*: o que é e como é formado;
- *A nova fronteira petrolífera*: descoberta do pré-sal, localização, principais características, órgãos responsáveis pela gestão do mesmo;
- *Geopolítica do pré-sal*: impacto do pré-sal na economia brasileira, participações do Brasil em conselhos mundiais após o início da exploração.

As explicações desses conteúdos se voltam, portanto, tanto para o meio físico, como a formação do petróleo e do pré-sal brasileiro, incluindo-se questões de âmbito geopolítico, como as perspectivas de atuação global do Brasil diante de uma situação de suposto conforto frente à autossuficiência em petróleo. Com a Primavera Árabe, como no exemplo citado anteriormente, pode-se discutir acerca de disputas territoriais, territorialidade, formação de petróleo, movimentos socioespaciais, globalização, recursos naturais, espacialização da religião e assim por diante.

Cabe ainda destacar a importância em discutir as apropriações em torno de uma concepção de Geografia associada ao entendimento da “realidade” a partir de enunciações como “Geografia enquanto ciência desveladora da **realidade** social” e “Geografia Escolar para o aluno apreender a **realidade**” (BRASIL, 2000, p.30, grifos meus) e associada a um estudo do presente “(...) para representar e interpretar **o mundo em permanente transformação**”; ou ainda, que para alcançar tal finalidade “É necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do **conhecimento fatural** (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço)” (BRASIL, 2019, p. 357 e 358, grifos meus), encontradas em currículos nacionais, materiais didáticos dos mais diversos e em falas de professores de Geografia, seja em âmbito acadêmico ou escolar. Nos PCNEM (BRASIL, 2000) encontramos assertivas como:

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, a Geografia é a **ciência do presente**, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal deste conhecimento é contribuir para o entendimento do **mundo atual**, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente (BRASIL, 2000, p.30 - grifo do próprio texto).

³ Disponível em: “Globo Educação – Geografia”: <http://educacao.globo.com/geografia/assunto/atualidades/pre-sal-expansao-da-fronteira-petrolifera-do-brasil.html>. Acesso em 2017.

A **Geografia em si já é um saber interdisciplinar** e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade (Ibidem, p. 31 – grifos meus).

Questões contemporâneas, tais como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia **em diálogo** com a Economia e a Sociologia. A espacialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a **interação** com a Biologia, a Física, a Química, a Filosofia e, mais uma vez, a Economia (Ibidem, p. 32 – grifos meus).

Pode-se apreender que, além das demandas geradas a partir do Enem e dos vestibulares, os documentos curriculares nacionais trazem enunciados que articulam a Geografia à realidade atual como foco de estudo. Desta forma, a pesquisa em tela se orientou para as discussões sobre as lógicas que autorizam uma identificação da Geografia escolar a uma premissa de pautar seus estudos em um “desvelamento” da realidade social com base em situações contemporâneas/atuais. Pode-se apreender, igualmente, que grande parte dos temas abordados no âmbito das atualidades são também compreendidos como conteúdos de Geopolítica, por meio dos quais são estudados conflitos, acordos e articulações mundiais da história recente.

Em função deste diálogo introdutório, manifestam-se questionamentos que dizem respeito à disciplina escolar geográfica, como por exemplo: o que sustenta o discurso de que a Geografia é a disciplina escolar que irá garantir aos alunos o domínio acerca dos principais acontecimentos de ordem social, política, econômica e ambiental que circulam pelo mundo diariamente? Ou ainda: quais são as demandas que justificam o ensino de atualidades? Esta tese se ocupa em refletir sobre articulações discursivas que figuram autorizar uma associação entre a Geografia Escolar com estudos assentados em eventos atuais. Em busca do tensionamento de quais visões de Geografia foram sendo fixadas e discutidas ao longo do tempo e nos diferentes espaços, a proposta inicial considerou o desenvolvimento de uma triangulação entre teorias curriculares, História do Pensamento Geográfico e História das Disciplinas Escolares. Torna-se oportuna a discussão da relação entre a Geografia acadêmica e Geografia escolar pois, mesmo que envolvendo processos de produção de conhecimento distintos, apresentam articulações e interações entre si. Neste aspecto, o principal questionamento, a partir de uma lógica retrodutiva (GLYNOS e HOWARTH, 2007), se pauta em refletir sobre quais possíveis sistemas de significação permitem essa inter-relação. Com base no exposto até então, o principal objetivo desta tese consiste em refletir a respeito de *quais sentidos de conhecimento*

geográfico escolar estão em disputa por hegemonização a partir da presença de conteúdos de atualidades associado ao componente curricular Geografia no Ensino Médio.

O texto foi organizado em três partes. Após a introdução há um capítulo destinado à apresentação do método proposto para o trabalho; trata-se de convidar o leitor a compartilhar da visão de mundo a qual incorporo nas análises. Desta forma, primeiramente apresento o meu percurso como pesquisadora para, em seguida, apresentar os professores que foram entrevistados e a forma como escolho conceber as entrevistas. Por fim, discuto o percurso da pesquisa que vai ao encontro da Teoria do Discurso trabalhada por Laclau e Mouffe (2015), os quais centram sua concepção na existência de uma cadeia de equivalências e diferenças nas quais diversos particularismos se articulam entre si almejando o local de universal a partir de um discurso que se torne, mesmo que de maneira precária e contingencial, um discurso hegemônico.

Na Parte I da tese, a ênfase das discussões se encontra em uma teorização acerca do conhecimento escolar e do conhecimento geográfico escolar em função de sentidos que podem ser construídos para esses significantes – longe de esgotar as suas possibilidades de sentido. É neste ponto que procuro articular uma Geografia acadêmica com uma Geografia escolar e apresentar uma discussão acerca do significante *realidade* na sua relação com o ensino de Geografia, sobretudo a partir do chamado “movimento de renovação” da década de 1970-1980.

Na Parte II, o debate apresenta o Enem e a Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest), seus objetivos e determinadas articulações desenvolvidas ao longo do tempo. As provas do vestibular da Unicamp e os exames são percebidos como instrumentos de currículo, que articulam em sua superfície sentidos de conhecimento geográfico escolar relacionados ao que demandam como atualidades.

No que tange à Parte III, por fim, apresento encaminhamentos que se direcionam na perspectiva de discutir os sentidos de conhecimento geográfico escolar com base no suturamento de identificações geográficas, seja em termos de conteúdos ou de estrutura e concepções do que se considera Geografia conforme as análises do vestibular, do Enem, das entrevistas com os professores e demais empreendimentos epistêmicos ligados ao campo geográfico. Na terceira parte, significantes como interdisciplinaridade, tempo presente e geopolítica são privilegiados e, por meio das contribuições da Teoria do Discurso e da comunidade disciplinar em Goodson (1990; 1995; 1997; 2001), procuro discutir com maior ênfase como as atualidades podem ser percebidas no debate geográfico e em como são componentes e mobilizadoras do que denomino de *metáfora do mundo*.

A pesquisa, os caminhos e as orientações a partir da perspectiva teórica

O percurso da pesquisadora

Mesmo quando nos propomos a um formato de trabalho distinto daquele ao qual estamos mais habituados a fazer, ou ainda que nos sentimos mais confortáveis em realizar, nossos antigos (?) modo de fazer, de pensar e de escrever ainda nos acompanham. Haveria como ser diferente? De onde vem o que pesquisamos se não de inquietações que, em maior ou menor grau, nasceram de dentro de nós? Esta pesquisa, como outras, é proveniente de vivências. Quanto mais me deparava com as leituras para escrever esta tese, mais questionamentos surgiam em minha mente e, enquanto metade de mim era alívio por um novo caminho a se abrir, a outra metade era um misto de curiosidade e ansiedade diante de um percurso desconhecido. Passei a afligir-me menos quanto mais me convencia de que não existe pesquisa completa, não existe objeto desvendado e muito menos sentidos permanentes.

Enquanto me graduava em Geografia, me dividia entre o Trabalho de Conclusão de Curso e a escrita do projeto de pesquisa como pré-requisito de ingresso no mestrado. Objetivava escrever um sem o fundir com o outro. Meu trabalho final suscitava discussões acerca da relação entre o professor supervisor e o aluno bolsista de Iniciação à Docência no âmbito das atividades do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Neste contexto, considerei que ambos carregavam, na condição de seus cortes antagônicos, seus diferentes *espaçotempos* de formação docente e que o Pibid, na qualidade de discurso hegemônico no que dizia respeito ao que havia de “novo” na formação docente, encarnava no significante flutuante “bom professor” aqueles professores formados a partir de sua presença nos cursos de licenciatura.

A concepção inicial do projeto de pesquisa do mestrado, apesar de não estar fundida ao Trabalho de Conclusão de Curso, não abandonou a dimensão docente, mesmo que neste momento da pesquisa esta não seja o foco principal do texto, foi a partir dela que todos os outros questionamentos surgiram. Foi enquanto assistia a uma aula de uma professora de Geografia em um estágio, no momento em que pensava naqueles professores de Geografia do cursinho popular pré-vestibular no qual estudei, ou ainda, repensando as minhas próprias práticas como professora, foi que o objeto e a problemática desta pesquisa foram tomando forma e assumindo contornos que eu sequer suspeitava serem possíveis.

Durante uma aula do terceiro ano do Ensino Médio sobre Primavera Árabe, conforme citei anteriormente, refleti sobre esse grupo de conteúdos que irrompiam nas aulas, como a possibilidade da saída da Grã-Bretanha da União Europeia, das eleições norte-americanas em que se elegeu o Donald Trump, das Olimpíadas do Rio, do golpe político no Brasil em 2016, dentre tantos outros acontecimentos que eram comuns de serem interpelados pelos alunos à professora. Este movimento passou a me chamar a atenção e passei a analisar como essas dinâmicas ocorriam nas aulas de Geografia, iniciando uma série de questionamentos internos no que diz respeito às motivações dos alunos em apresentar as indagações referentes aos tais acontecimentos: seria uma demanda construída ao longo do percurso escolar a partir da formatação das aulas de Geografia? Poderia ser uma demanda do vestibular? Ou seria uma demanda pedagógica da própria professora? Se fosse essa última alternativa, qual seria sua motivação: o currículo de Geografia da escola, o próprio vestibular ou ainda sua formação? Para além da presença deste tema em aula, passei a inquirir a maneira como este aparecia: como as aulas se configuravam a partir dos conteúdos de “atualidades”? Seria um conteúdo à parte, entretanto de fluido diálogo com a Geografia Escolar? Seriam as “atualidades” uma forma de acionar a Geopolítica?

Reportei-me às minhas memórias e apreensões acerca deste tema nos tempos em que era aluna de um cursinho popular pré-vestibular, quando também decidi cursar Geografia. Intentava buscar qual era a minha relação e a de meus professores em relação às atualidades. Lembro-me de um deles em específico e em como ele parecia sempre saber sobre todas as coisas que aconteciam no mundo. Pensava “Quero ser capaz de olhar o mundo como ele olha. Quero poder ver a realidade que se esconde por detrás desses fatos”.

Quando ingressei na graduação almejava a onisciência que acreditava existir em meus professores e, evidentemente, este intento não foi realizado. Compreendi, no entanto, que o que, por certo, me admirava nas aulas daqueles professores era o modo como enxergavam o mundo. Não se tratava de saber sobre todas as coisas, mas sim de encará-las de modo mais aprofundado do que era apresentado pela televisão e pelos jornais; era aprender a ler nas entrelinhas, a perceber possíveis intencionalidades dos diversos sujeitos operantes nos jogos políticos.

Ao iniciar minhas aulas como professora, entretanto, esta questão da onisciência dos acontecimentos ainda me acompanhava, pois existia, por razões que desconhecia, uma demanda para ela; fosse uma demanda dos meus alunos ou ainda dos colegas de trabalho, o que fazia com que, de uma forma ou de outra, essa questão se tornasse uma demanda que também era minha. Em certa medida, defendo que um grande contingente de professores da área de

humanidades é interpelado pelos alunos sobre as mais variadas questões de interesse social na atualidade. Aparentemente, quanto mais polêmica uma questão, mais o professor desta área é requisitado para discuti-la. Não obstante, passei a perceber que do professor de Geografia esperava-se algo além; conjecturava-se, de certa forma, que os conteúdos usualmente compreendidos como *atualidades* estavam articulados aos conteúdos associados à Geografia.

Neste caminhar, o projeto se tornou dissertação e a dissertação se transformou em tese. Todas essas questões se materializaram de algum modo na pesquisa e obtive algumas sugestões de compreensões durante a escrita deste texto. O que trago na tese são fechamentos provisórios de sentidos construídos não apenas por mim, mas por todos que compuseram a bibliografia consultada, por aqueles com quem tanto compartilhei a pesquisa e o ato de pesquisar - que poderiam ser chamados de coautores - e, ademais, por aqueles que já faziam parte deste trabalho, antes mesmo que se materializasse.

Por fim, em relação ao processo de pesquisa e escrita, apesar das construções de conhecimento serem realizadas entre os variados grupos os quais compus, tanto no ambiente universitário quanto em outros espaços de formação nos quais o cotidiano se faz, optei por escrever o texto na primeira pessoa do singular. Assim, trago também meus anseios, considerações e apontamentos, apreendendo a ação de pesquisar como um ato formativo e conferindo relevo à parcialidade inerente à toda pesquisa - o que, por certo, não configura menor rigor científico na prática acadêmica. Entretanto, é possível notar que, em outros momentos, também me utilizo da primeira pessoa do plural. Nessas ocasiões, o que faço é realizar um diálogo com os leitores da tese como um recurso linguístico ou, ainda, quando parte do texto é a manifestação direta de desfechos de reuniões no âmbito do grupo de pesquisa.

Dos sujeitos entrevistados e instrumentos curriculares elencados

Esta pesquisa se pauta em três principais eixos de seleção, organização e análises de material: 1) de **base epistêmica**, está focado em uma revisão bibliográfica relacionada às condições epistemológicas de um conhecimento geográfico escolar articulado às atualidades; 2) apresenta uma **dimensão da prática** a partir das entrevistas realizadas com os professores de Geografia do Ensino Médio e Ensino Fundamental II e suas concepções sobre a Geografia escolar; 3) abarca um **enfoque documental** com base na análise das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp

(Comvest) e de outros enunciados que se relacionam a eles, como Matriz de Referência do Enem, editais da Comvest e publicações em sites voltados ao vestibular.

A utilização das entrevistas se configura como uma opção metodológica que intenta articular as leituras realizadas no campo curricular com os particularismos apresentados pelos professores entrevistados⁴. São percebidas como forma de compreender o objeto da pesquisa a partir das minhas interpretações sobre os enunciados dos professores e refletir sobre como mobilizam o ensino de Geografia e o conhecimento geográfico escolar na perspectiva das atualidades e de outros elementos que foram surgindo durante os diálogos. A utilização da entrevista se justifica com base na concepção de que estas favorecem:

(...) a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. (FRASER e GONDIM, 2004 p. 140).

Assumo, durante toda a pesquisa, que todas as reflexões pautadas nas entrevistas são fruto de minhas interpretações acerca dos enunciados dos professores entrevistados. A assunção da interpretação das falas se dá com base na negação de que, na condição de pesquisadora, seria capaz de alcançar a plenitude das concepções dos docentes, evitando declarações como “o professor quis dizer determinada coisa” ou “a professora definitivamente apresenta essa crença em relação a esse tópico”. É evidente que análises e considerações são realizadas por meio das entrevistas, posto que estas são consideradas um ponto chave nesta pesquisa. Entretanto, é necessário igualmente considerar que se tratam de interpretações pautadas em meu próprio olhar - e tudo o que isso pode representar - sobre as experiências de outros sujeitos.

Optei por movimentar as entrevistas em todo o texto da tese. Em determinadas situações aparecem agrupadas, em outras compondo construções mais pontuais. Elas aparecem, assim, em meio ao texto e entre os capítulos por se ter em conta que durante as entrevistas muitas foram as temáticas discutidas, tendo-se em vista que, mesmo que pautada em um roteiro, ao eleger entrevistas semi-estruturadas, algumas perguntas se encaminharam em direções não previstas, mas que preferi deixar seguir no fluxo das conversas. As entrevistas constituíram um rico momento da pesquisa, de modo que muito do que foi dito e não dito durante os diálogos

⁴ Projeto nº 1041868 submetido à Plataforma Brasil e com parecer de aprovação de número 2.484.294 de 04 Fevereiro de 2018 (Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas). Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 80644717.7.0000.8142.

me acompanhou durante todo esse tempo e, no momento da escrita, auxiliou na estruturação das linhas de pensamento construídas.

A escolha de professores do Ensino Médio se deu em função deste segmento de ensino estar mais próximo das demandas que são criadas pelo Enem e vestibulares, o que permite refletir sobre como os conteúdos e a forma que eles aparecem nessas provas se relacionam com a maneira que o componente curricular Geografia é ensinado no Ensino Médio. Foi também no Ensino Médio onde pude observar essa demanda que as atualidades criam sobre o professor de Geografia, como apresentado anteriormente. Entretanto, no transcorrer da pesquisa, a partir de discussões no âmbito do grupo de pesquisa⁵ e do exame de qualificação, optei por também entrevistar professores que exerciam a docência no Ensino Fundamental II com o objetivo de ponderar sobre as possibilidades de identificações entre o conhecimento geográfico escolar e as atualidades nesse segmento de ensino, ainda que o enfoque estivesse no Ensino Médio.

Desta forma, foram realizadas entrevistas com quatro professores de Geografia do Ensino Médio e três professores do Ensino Fundamental II. Dentre os professores que lecionam no Ensino Médio, há um professor de cursinho pré-vestibular popular, uma professora de instituição privada de ensino, um professor da rede pública de ensino e, por fim, uma professora que leciona em um instituto federal. Entre os que lecionam no Ensino Fundamental II, há uma professora que trabalha em uma instituição privada de ensino, um professor que leciona em uma instituição pública e um professor que trabalha em ambas as instituições. Essa eleição de diferentes instituições de ensino se deu com o objetivo de acessar diferentes discursos no que tange ao ensino de Geografia e à presença – ou não – de um conteúdo relacionado às atualidades.

Os professores de Geografia foram questionados acerca i) da sua relação com a disciplina geográfica: como se deu sua escolha de lecionar Geografia, sua formação inicial e continuada, ii) sua visão de mundo sobre a Geografia: para ele, quais são as finalidades da disciplina geográfica escolar, quais são seus objetivos enquanto professor ao lecionar esta disciplina, suas dificuldades e/ou facilidades em se ensinar Geografia, iii) da sua relação com o currículo de Geografia: o que o professor apreende como currículo, como se relaciona com o currículo de Geografia da escola onde trabalha, iv) dos exames vestibulares e Enem: qual a relação que estabelece com as provas, se (e como) os trabalha nas aulas com os alunos, qual a sua opinião sobre a Geografia presente em seus itens, v) sobre as atualidades: como as

⁵ O grupo em questão se trata do TEAR, sob liderança do prof^o. Dr. Rafael Straforini e que compõe o laboratório Apegeo (Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia) nas dependências do Instituto de Geociências na Unicamp.

compreendiam, se haveria relação com a Geografia, se estavam presentes em suas aulas. Outras perguntas foram surgindo durante as entrevistas em função do seu encaminhamento. No corpo do texto, sempre que possível, quando há a transcrição das falas dos professores há, também, uma alusão à pergunta realizada durante a entrevista.

Em acordo com o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, chamaremos os professores por nomes fictícios. O professor Francisco leciona em um cursinho popular pré-vestibular há cinco anos. Atualmente, além de professor, atua como geógrafo no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no estado do Rio de Janeiro. Sua opção pela licenciatura, de acordo com a entrevista, se deu a partir de seu interesse pela Geografia enquanto cursava o Ensino Fundamental e Médio, quando se viu inclinado a trabalhar com Geografia, fosse em sua modalidade bacharel ou licenciatura.

A professora Luiza leciona há quinze anos para o Ensino Médio, entre instituições privadas e públicas. Inicialmente, formou-se no magistério e, após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), na qual seria necessária uma graduação para a atuação no ensino, optou pela licenciatura em Geografia. Há sete anos atua apenas no segmento do Ensino Médio e, atualmente, exclusivamente em instituições privadas de ensino no estado de São Paulo. O professor Marcos realizou a graduação cursando as modalidades de bacharelado e licenciatura, porém, afirma que nunca carregou a intenção de seguir carreira de geógrafo, sendo, portanto, a licenciatura sua escolha desde o princípio do contato com a Geografia. Atua há oito anos como professor da rede estadual de São Paulo, primeiramente como “Categoria O”⁶ e, presentemente, como professor concursado.

A professora Ana Clara é formada na licenciatura e no bacharel em Geografia. Afirma que sua orientação sempre foi voltada à licenciatura, atuando como professora de Geografia desde os últimos anos da graduação tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio, em instituições privadas e como “Categoria O” em instituições públicas de ensino. A professora leciona há nove anos e, atualmente, é professora de um Instituto Federal do Estado de São Paulo. O professor Felipe iniciou a docência no último ano da graduação em Geografia e afirma que sua intenção durante a formação inicial era se tornar professor. Leciona há treze anos, tendo iniciado sua carreira em instituições particulares e atuando, neste momento,

⁶ Os professores “categoria O” possuem contratos em caráter temporário e, embora realizem as mesmas funções dos professores concursados, não são alvos dos mesmos direitos. Sua atuação está de acordo com a Lei 500/1974, que os permite atuar na condição de professores substitutos dos professores efetivos. A partir da Lei Complementar 1.093/2009, de modo que os contratos passam a ser celebrados por períodos determinados (de um ano a quatro anos respeitando os períodos de quarentena, nos quais os professores não podem lecionar).

em instituições pública e privada no segmento do Ensino Fundamental II no estado de São Paulo.

A professora Beatriz é formada em Geografia nas modalidades licenciatura e bacharelado. Coloca que, inicialmente, esperava atuar com o bacharel, mas a partir de experiências com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) começou a se interessar pela licenciatura de modo mais efetivo. Atua há aproximadamente três anos como professora do Ensino Fundamental II em instituição privada de ensino no estado da Bahia. Por fim, o professor Pedro é licenciado em Geografia e atua há quase vinte anos na educação básica. Atualmente é professor dos anos finais do Ensino Fundamental II em instituição pública de ensino no estado do Rio Grande do Sul.

No que diz respeito às provas elaboradas pela Comvest e pelo Enem, trata-se de pensá-las como superfícies textuais que também disputam fechamentos de sentido para o conhecimento geográfico escolar em relação às suas possibilidades de articulação às atualidades. O objetivo da leitura desses materiais está em considerá-los como componentes relevantes no que diz respeito a instrumentos criadores de demandas de um ensino de atualidades, posto que há uma gama de materiais impressos e *online* voltados às atualidades produzidos por editoras com o intuito de disponibilizar ferramentas para que os candidatos se preparem para o vestibular e Enem.

O recorte temporal escolhido foi o período de 2010 a 2019 tendo-se em vista um grupo de provas de dez anos. Em 2009 o Enem passou a ser utilizado como prova de seleção para o Ensino Superior. A partir do vestibular de 2011 (com a prova sendo aplicada em 2010) a Comvest passou a adotar questões alternativas em sua primeira fase. Mesmo que as análises sejam realizadas sobre itens da Comvest de primeira e segunda fases, optei por iniciá-las a partir do ano em que a primeira fase do vestibular passou a apresentar uma organização mais próxima ao Enem. O ano de 2019 foi elencado por ser o ano mais recente em relação à escrita do texto. O intuito das escolhas desses documentos parte da percepção de que estes podem atuar como instrumentos de currículo capazes de definir aqueles conhecimentos qualificados como válidos e que devem, deste modo, serem ensinados em ambiente escolar; o que nos leva a ponderar que são esses instrumentos que nos informam o que é concebido como conteúdo de atualidades e como deve ser trabalhado pelos professores nas escolas.

A escolha do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em articulação ao Enem se deve à concepção inicial adotada no início da pesquisa de que esses documentos filiam-se a perspectivas de entendimento de atualidades e conhecimento geográfico escolar. Em um contexto no qual o Enem se torna cada vez mais hegemônico como porta de

acesso às universidades públicas brasileiras, sobretudo às federais, o vestibular dessa universidade estadual paulista foi escolhido por se apresentar com uma outra proposta de acesso ao Ensino Superior, galgando sua estrutura em um modelo disciplinar em contraposição a um modelo por competências que trabalha sob a premissa da interdisciplinaridade, como é o caso do Enem.

O percurso da pesquisa a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

Ao eleger o título desta tese: “O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos do conhecimento geográfico escolar estão em disputa? ”, faço referência à compreensão de mundo que orienta esta pesquisa. Questionar quais “os”, e não “o”, sentidos de “conhecimento geográfico escolar” são criados a partir de demandas curriculares aponta para uma postura epistêmica deslocada de uma concepção fundacional e de um sentido último para quaisquer significantes. Este texto é desprovido da pretensão de abarcar em suas discussões a totalidade da constituição de sentidos para o conhecimento geográfico escolar e se propõe, desta forma, a elencar alguns dos sentidos identificados a partir da análise do material empírico em diálogo com entrevistas realizadas com professores do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II. No que se refere, portanto, à produção de sentidos no âmbito da Geografia Escolar, trago as contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), pautada em uma concepção pós-estruturalista, que se constrói com base em uma rejeição ao positivismo e à epistemologia moderna.

O estruturalismo surge, sobretudo, a partir de uma crítica ao existencialismo francês, considerado humanista e historicista. Em objeção à colocação de Sartre de que o ser humano está condenado a ser livre, esta corrente anuncia que não apenas não estamos condenados a ser livre, como seríamos determinados por estruturas das quais fortuitamente nos damos conta - essas estruturas podem ser de cunho econômico, linguístico, mental, etc. (VASCONCELOS, 2014). É possível encontrar dentro do estruturalismo autores expoentes que influenciaram tanto seu campo teórico como outros deles derivados; é o caso de, por exemplo, Ferdinand de Saussure na Linguística, Jean Piaget e Jacques Lacan na Psicologia, Claude Lévi-Strauss na Antropologia e Louis Althusser na Filosofia.

De acordo com Vasconcelos (Ibidem, p. 108), os pós-estruturalistas não negam as premissas estruturalistas, todavia, as estendem às últimas consequências. Neste sentido, constroem a tese de que se se parte do pressuposto de que o modo de pensar é inteiramente condicionado pelas estruturas, mesmo que de modo inconsciente, logo, a própria abordagem

estruturalista e seus desdobramentos são fruto de concepções formadas no seio das estruturas; trata-se de uma resposta lógica às estruturas imanentes à cultura ocidental contemporânea. A partir do pós-estruturalismo há um despreendimento das noções de explicações universais, que em seus mais diversos estudos apregoam um conhecimento totalizante e, igualmente, apresentam sujeitos autônomos, livres dos efeitos da linguagem, da história, dos discursos, dos textos e dos processos de subjetivação.

Pós-estruturalismo não é uma forma de pensar “além” ou “após” a estrutura. Com a adição do “pós” não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada (...). Os estruturalistas tinham a pretensão de encontrar regras que governassem invariavelmente as estruturas. Derrida chama tais regras “invariáveis”, tais “verdades” ou “fundamentos” de “centro”. É justamente o “centro” que será alvo da leitura desconstrucionista do autor (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 39-40).

Tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo compartilham de uma postura antirrealista e anti-positivista, na medida em que partem da formulação de que toda realidade é mediada pela linguagem. Segundo Lopes (2013), no entanto, o pós-estruturalismo se organiza em torno da crítica a Saussure em defesa da flutuação de sentidos do significante pela desestruturação da unidade do signo, a transcendência e a universalidade são questionadas e a contingência se sobressai. Derrida se apresenta como um dos principais expoentes no que se refere a crítica à estrutura no intento de expô-la - o que a desordena - e afirmando sua indecibilidade ao que se pretende identitariamente harmônico e homogêneo. Para Derrida, há uma impossibilidade da totalização, o que ocorre não devido à existência de uma pluralidade infinita de possibilidades, mas por haver uma ausência de um centro fixo, o que torna o jogo de substituições incessante. Desta forma, quando um signo assume esse centro há apenas uma totalização parcial (MACEDO, 2013).

A crítica derridiana ao centro como fundamento da estrutura desnuda o limite de significação desta, pondo-o em xeque. Se não há um princípio transcendental fora de todo jogo das diferenças, se esse centro é também parte da articulação, abre-se outra perspectiva epistemológica (e também ontológica) a partir do próprio estruturalismo (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 41).

De acordo com Macedo (2006), Derrida apresenta a concepção de que sentidos, em tempo algum, devem ser compreendidos enquanto fixados de forma decisiva, ao passo que no estruturalismo a cultura, por exemplo, é compreendida como um processo de atribuição de significados que dependem de um sistema de diferenças. Desta maneira, o filósofo introduz sua discussão acerca da *différance*, que no lugar de “(...) oposições binárias, introduz a incerteza

que põe em interação as relações entre as culturas e os espaços que as distinguem, tornando a identificação dos sujeitos com determinadas culturas um processo ativo e contingente” (p. 350). Por conseguinte, a autora afirma que o que apreendemos enquanto diferença entre culturas, nada mais seria do que um retrato cristalizado de um momento particular.

Vasconcelos (2014) contrapõe Saussure e Derrida, afirmando que para o primeiro não há correspondência natural entre a palavra (signo) e o referente (a coisa significada). Neste sentido, o autor nos traz o exemplo de que a concepção de “árvore” só é possível, pois a representamos pela palavra “árvore”, que é diferente de “planta” e “arbusto”. Derrida, no entanto, estende essa rede de sentidos ao colocar que “planta” e “arbusto” só carregam sentido devido ao fato de sabermos que não são “galho”, “floresta” ou “vegetal”. Desta forma, o signo não apontaria para um conceito, que em si já é distinto da coisa significada, mas para outros signos e estes para outros, formando assim, uma cadeia infinita. O que consiste em afirmar que nunca chegamos a um conceito porque ao buscar o significado de algo chegamos a outros significados e assim infinitamente.

Ainda de acordo com o autor, o conceito de *différance* de Derrida vem em contrapartida à linguística estruturalista de Saussure no que tange aos fonemas de *différance* e *différence*, que apesar da distinção em relação à sua grafia, apresenta a mesma pronúncia. Segundo a concepção do filósofo, a diferença entre esses dois fonemas é inaudível, o que permite que sejam e operam como tais. Assim, não haveria uma hierarquia metafísica entre o ser (a voz, a presença) e o devir (a escrita).

Um texto, qualquer texto, para ser interpretado precisa de outro texto que lhe sirva de contexto. O contexto, porém, é também um texto, que para ser interpretado necessita de um contexto ainda mais amplo. Como tal trama textual é infinita, jamais poderemos recuperar o sentido original daquilo que estamos a ler (VASCONCELOS, 2014, p. 117).

Em acordo com o exposto até então acerca da concepção pós-estruturalista, encontramos os escritos da Teoria do Discurso. No que se refere à construção do conhecimento, a teoria pós-estruturalista do discurso se constitui com base na rejeição de uma objetividade extradiscursiva sendo, portanto, a objetividade uma condição ontológica do objeto e da realidade experienciada pelo sujeito. Não se trata de um objeto da Teoria do Discurso constituir-se como uma teoria geral social, com taxonomia e leis explicativas universais. Segundo Oliveira *et al* (2013, p.1331), podemos entendê-la como uma tradição de reflexões que partilham do mesmo referencial analítico, que permite que se construa discursos contingentes e contextualizados acerca dos processos sociais estudados.

Os autores nos trazem ainda quatro proposições teórico-metodológicas que nos permitem trabalhar com a Teoria do Discurso a partir da tradução dos trabalhos de Glynos e Howarth. A primeira delas se refere à “pesquisa orientada ao problema”, que nos orienta a colocar o problema da investigação como elemento central a ser considerado no momento em que se decide pelas orientações teóricas e metodológicas da pesquisa. Estas opções, portanto, devem se dar a partir das crises concretas vivenciadas pelos sujeitos.

O papel da investigação, nessa perspectiva, não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, **a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos**, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1333 – grifos meus).

É colocado que em uma perspectiva radical, podemos realizar o questionamento de que condições discursivas permitiram a eclosão e sustentação de determinada concepção hegemônica e para, além disso, como essas condições foram e são capazes de atuar na construção dessa hegemonia. No âmbito desta pesquisa podemos nos questionar quais seriam as condições discursivas que possibilitam a emergência e sustentação de uma concepção hegemônica de conhecimento geográfico escolar articulada às atualidades? Qual seria ainda essa concepção?

Como segundo ponto, tem-se “a lógica da explicação retrodutiva”, na qual é realizada uma crítica às perspectivas de racionalidade indutiva e dedutiva na pesquisa, que fazem parte da concepção de testes e confirmação de hipóteses. Neste sentido, o pesquisador se preocuparia em enunciar as condições que tornariam possível a ocorrência de determinado fenômeno, ao mesmo tempo em que se admite que apesar de necessárias, as conjunturas discutidas pelo pesquisador não são as únicas possíveis na geração do evento estudado, tal qual um sistema de causa e efeito, o que nos levaria a um modelo positivo e totalizador da realidade.

A lógica da pesquisa passa a seguir em sucessivos *ciclos retrodutivos*, (re)elaborando consecutivamente a *hipótese* delineada de acordo com a ampliação ou aprofundamento do conhecimento construído sobre o campo analisado. (...) A validação ou aceitação do conhecimento produzido, nessa perspectiva, não depende da obtenção de *provas* ou de sua resistência ao *falseamento*. Depende, em última instância, de fatores relacionados à sua capacidade de convencimento da comunidade científica e dos atores sociais e, sobretudo, de seu poder de articulação e/ou de contestação crítica em relação à problemática e aos fenômenos investigados (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1337).

A partir da pesquisa orientada ao problema e da lógica retrodutiva, os autores nos trazem as “lógicas como unidades explicativas” e se refere a que tipo de explicações são plausíveis na perspectiva da Teoria do Discurso. Glynos e Howarth (2007 *apud* OLIVEIRA *et al*, 2013) introduzem a categoria de "lógica" na condição de uma alternativa à concepção positivista de lei e hipótese causal e à autointerpretação contextual adotada pela hermenêutica. As lógicas são sempre compreendidas em dependência das construções discursivas, assumindo que a própria realidade é construída discursivamente. Para Oliveira *et al* (2013, p. 1338), podem ser assumidas como um conjunto de regras que estabelecem as possibilidades de relações entre elementos em determinado contexto social - são as lógicas sociais. Lógicas consideradas políticas são aquelas que concatenam com as lógicas de equivalências e diferenças, que são fundamentais na construção de articulações entre os significantes, discursos e lógicas sociais. Por fim, a lógica fantasmática, com influência lacaniana, reflete sobre as suturas a partir de processos de identificação e à falta constitutiva característica dos sujeitos. Esta lógica se refere à explicação acerca da "(...) força que impele os sujeitos - individuais e coletivos - a sustentar os atuais e/ou a buscar novos objetos/pontos de identificação; fortalecendo/atualizando os discursos vigentes e/ou produzindo novos discursos e identidades" (p. 1341).

O último tópico diz respeito à “articulação como modelo de relação entre teoria e realidade” e se relaciona com a negação da aplicação de um modelo/fórmula/teoria ao fenômeno estudado, como se fosse possível a existência de uma exterioridade entre o campo discursivo social e os discursos científicos ou teóricos. Segundo os autores, a construção de modelos teóricos se dá a partir da proposição de articulações.

(...) o potencial para a construção de articulações não é uma prerrogativa dos intelectuais ou analistas científicos, essas articulações são construídas, desafiadas e deslocadas continuamente por processos hegemônicos dos quais o discurso científico participa como apenas um dentre vários enunciadores possíveis. Do mesmo modo, as articulações encetadas pelo discurso científico não podem ser vistas como neutras, indiferentes ou meramente intelectuais, pois produzem efeitos – quer diretos ou indiretos, em maior ou menor medida – na própria constituição da realidade analisada (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 1343).

Sob este prisma, uma pesquisa no campo da Teoria do Discurso não carrega o propósito de se legitimar a partir da reprodução precisa da dinâmica natural da realidade social, se preocupando, por outro lado, em criar “(des)articulações” em relação aos elementos das realidades alvos de estudos de forma consistente e convincente aos olhos da comunidade científica e dos atores sociais. Em relação à Geografia escolar, é possível questionar que condições discursivas-epistemológicas autorizaram o surgimento e sustentação de uma

concepção de conhecimento geográfico escolar e científico vinculado às atualidades e para, além disso, como essas condições foram e são capazes de atuar na construção de concepções hegemônicas desses conhecimentos. Por meio de revisão bibliográfica, me propus a analisar os estudos acerca de uma epistemologia do conhecimento geográfico escolar e acadêmica sob o prisma do binômio espaço-tempo. Assim, a partir das compreensões criadas em torno tanto do espaço e do tempo nos estudos geográficos, pondero sobre as condições que tornaram possíveis a sua associação a um estudo geograficamente presentificado.

No que se refere às entrevistas, estas foram interpretadas com base em Lógicas Explicativas (GLYNOS e HOWARTH, 2007). Trata-se de refletir sobre as lógicas de equivalências e diferenças das quais esses sujeitos fazem parte e, principalmente, nos processos que os levam a constituir, fixar e/ou criar rupturas na formação de discursos e identidades no que diz respeito à sua disciplina de referência e às suas próprias concepções de ensino de Geografia em diálogo com as formas de conceber as atualidades em suas aulas.

As provas elaboradas pela Comvest e para o Enem, por sua vez, são consideradas como superfícies textuais e imagéticas responsáveis em demandar diferentes sentidos de conhecimento geográfico escolar no currículo, revelando disputas e articulações discursivas de grupos epistêmicos para a fixação de um sentido hegemônico de Geografia escolar. Com base em Glynos e Howarth (2007), realizo uma análise comparativa entre esses exames para entender quais as demandas que ambos projetam sobre a Geografia escolar, considerando quais são as lógicas atuantes na fixação e/ou rupturas de suas identificações com concepções de conhecimento geográfico escolar que possam levar as atualidades em consideração.

Mais especificamente, dentro da perspectiva laclauiana, algumas categorias atravessam todo o trabalho e que, desta forma serão novamente retomadas e discutidas com maiores especificidades. Primeiramente, podemos colocar a centralidade na discussão acerca da hegemonia. Todas as categorias do referido autor se combinam e recombinaem de modo a pensar uma teoria política para a democracia a partir da compreensão pós-fundacionista de hegemonia. Para tanto, o autor incute o debate a respeito de como se caracteriza a democracia em função de uma disputa por hegemonia a partir da articulação entre elementos de modo que as identidades destes sejam modificadas como resultado dessa prática articulatória. A estrutura resultante dessa prática, de acordo com o teórico político, é o discurso.

Segundo Mendonça (2014, p. 137), a hegemonia em Laclau se caracteriza como o momento da decisão política; da sedimentação de determinado discurso. Neste sentido, a hegemonia é responsável por evidenciar a instabilidade das relações políticas, bem como do constante e precário intento de normatização. Desta forma, “Todo fundamento político

estrutura-se quando se hegemoniza, ou seja, quando determinada posição política particular passa a representar os mais variados setores da sociedade (Ibidem, p. 138)”. De acordo com Mendonça e Rodrigues (2014, p.49), nesta perspectiva, a realidade é encarada como alvo de significação a partir de diferentes estruturas discursivas e, desta forma, a possibilidade de ser investigada, conhecida verdadeiramente, é em si, uma impossibilidade. Para Laclau (2015), o social deve ser compreendido em função das lógicas discursivas e, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos, torna-se impossível de se chegar ao “fim da história”, sob um ponto de vista teleológico, de modo que determinado projeto político seja definitivo (como o comunismo, o socialismo e o anarquismo, por exemplo).

O objetivo da Teoria do Discurso se relaciona com a busca pela “interpretação da constituição da unidade de um grupo, de uma identidade política, a partir de pontos de ruptura, demandas e antagonismos” (LACLAU, 2006, p. 22). Para compreender esta concepção, em “Democracia Radical e Inclusão Social”, o autor nos traz seu entendimento sobre o que denomina de “povo”. A categoria de “povo” se refere a uma unidade que se constitui a partir de uma pluralidade de posições e não apenas uma posição de sujeito, de forma que os sujeitos passam a estabelecer sobre si certo grau de solidariedade de demandas. Uma construção político-discursiva é mais complexa na medida em que for mais extenso o setor de demandas, pois maior será a dificuldade de se estabelecer qual é o “inimigo comum” contra qual todos os particularismos que formam esta demanda estão combatendo. A este “inimigo comum” nos referimos como força antagônica. Cria-se, desta forma, uma demanda geral contra esta força antagônica, de modo que essas diferentes demandas reunidas criam entre si uma relação de equivalência, na qual as diferenças entre os momentos são temporariamente anuladas.

O “algo idêntico” compartilhado por todos os termos da cadeia equivalencial – aquilo que possibilita a equivalência – não pode ser algo positivo (mais uma diferença que poderia ser definida em sua especificidade), mas decorre dos efeitos unificadores que a ameaça externa coloca a um conjunto de outra forma perfeitamente heterogêneo de diferença (LACLAU, 2011, p.94).

O autor ainda segue afirmando que é de suma importância que a cadeia se mantenha sempre aberta, posto que seu fechamento seria apenas o resultado de mais uma diferença especificável em sua particularidade. O movimento de se manter aberta a cadeia expressa que o que se manifesta tem caráter universal e não particular.

Essa é a fonte da tensão e das ambiguidades que cercam os chamados princípios “universais”: *têm* de ser formulados como princípios ilimitados, expressando uma universalidade que os transcende; mas, por motivos essenciais, cedo ou tarde, se veem enredados em seu próprio particularismo

contextual e são incapazes de cumprir sua função universal (LACLAU, 2011, p. 94).

Segundo Laclau (2006, p. 24), quando um particularismo é capaz de atingir uma totalidade que o excede, temos o que é chamado de relação hegemônica. Para tal, a demanda que assumiu o papel de representar a cadeia vai se transformando em um significante puro, um significante que perde sua correspondência direta a um significado. Assim o discurso como única possibilidade de significação, articula elementos diferentes, constituindo-os em elementos (momentos) equivalentes, organizando identidades que antes não se encontravam organizadas entre si. Para Mendonça (2003, p. 141), a articulação pode ser compreendida como qualquer prática capaz de estabelecer uma relação entre elementos de forma que suas identidades sejam alteradas como resultado justamente da prática articulatória. Neste sentido, elementos que representavam a diferença, dentro de uma lógica complexa de diferença, passam a se articular, tornando-se elementos equivalentes dentro de uma lógica complexa de equivalência. Laclau (2006, p. 25) chama ainda a atenção para a compreensão de que qualquer particularismo pode se incorporar automaticamente em uma cadeia de equivalências a partir da constituição das demandas; esta prerrogativa não é real, visto que é possível que determinado particularismo que já faça parte da cadeia impeça a incorporação de outras demandas que entrem em choque com esse particularismo.

A formação discursiva, que se trata do conjunto de discursos articulados de modo hegemônico por uma particularidade, é o discurso que é capaz de oferecer uma superfície de inscrição de demandas distintas, conseguindo significar os fenômenos aos quais se dirige em resposta a uma crise, ameaça ou desafio presente. O que une as diferentes demandas é “(...) a oposição a algo que está fora desse espaço significativo e que representa a ameaça” (BURITY, 2014, p. 68). Ainda segundo o autor, passa a existir, portanto, um antagonico em relação ao qual se traça uma fronteira, criando duas formas de demarcação: o “nós” e o “eles”. Laclau (2006, p. 25) traz ainda a ressalva de que essa fronteira não é estável e, em grande parte das vezes, os inimigos, tampouco, são bem definidos. Assim, não se apresenta sem mudanças, posto que os que se encontram “do outro lado” ou “do lado de lá”, estão a todo tempo no intento de desestabilizar o que “está do lado de cá”.

A partir da concepção de que toda estrutura é um sistema de diferenças que se constitui discursivamente, Giacaglia (2014, p. 99) afirma que a possibilidade de um sistema é a possibilidade de seus limites, sendo os limites de um significante a quebra do sistema de significação. De acordo com a autora, todo limite pressupõe uma exclusão e que um exterior constitutivo é intrínseco a toda relação antagonica; sendo esta compreendida enquanto toda

relação impossível entre dois termos, de modo que cada um é responsável por impedir a plena constituição identitária do outro.

Todo sistema se estrutura, em consequência, a partir de uma impossibilidade radical, portanto, nenhuma positividade é plena e só a partir da exclusão que o sistema se funda como tal. Portanto, o sistema não tem um fundamento, tampouco um significado positivo. (...) Frente ao excluído, as diferenças no interior do sistema se tornam expressões equivalentes (as diferenças se dissolvem em cadeias equivalentes) do puro princípio da positividade. Isto marca um significante vazio: um significante do puro cancelamento de toda diferença (Ibidem, p. 100).

A autora também discute a noção de que o significante vazio não se trata de um significante sem significado no sentido estrito do termo, todavia é tendencialmente vazio; um significante de uma ausência imanente ao próprio processo de significação. Para Laclau (2011, p. 67):

Um significante vazio seria uma mera sequência de sons e, se este é desprovido de qualquer função significativa, o termo “significante” se tornaria, nesse caso, excessivo. A única possibilidade de uma sucessão de sons desprendida de todo vínculo com um significado determinado continuar sendo um significante é se, por meio da subversão do signo que a possibilidade de um significante vazio implicaria, ocorrer algo interno ao processo de significação como tal.

O autor passa então a questionar qual seria essa possibilidade e aponta para duas prováveis pseudo-respostas. A primeira delas se refere à suposição de que um mesmo significante possa estar vinculado a distintos significados em diferenciados contextos, posto que o signo é arbitrário. Esta suposição, no entanto, não o satisfaz, visto que pressupõe que o significante seria equívoco e não vazio, logo, em cada um dos contextos subentende-se que o signo se realizaria plenamente. Uma segunda vertente poderia afirmar que o significante não é vazio sendo, portanto, ambíguo. Desta forma, o significante vazio só é capaz de surgir na medida em que se há uma impossibilidade estrutural de significação; apenas se nessa impossibilidade houver a possibilidade de significação de uma interrupção, que se caracterize seja enquanto subversão ou distorção, da estrutura do signo.

Há, portanto, para Laclau, a criação de um paradoxo relacionado ao limite dos sistemas, de modo que o que constitui a condição de impossibilidade de um sistema, tratando-se, portanto, de uma interrupção da expansão contínua do processo de significação, é também sua condição de possibilidade. Em outras palavras, temos que em concomitância, o exterior constitutivo – discurso antagônico – ameaça a constituição do interior do sistema de significação – discurso antagonizado – e é condição de existência do interior na medida em que este se constitui sob ameaça do primeiro (MENDONÇA, 2003, p. 138).

Ainda para Laclau, é precisamente essa conjuntura de impossibilidade e possibilidade entre discursos antagônicos o que impede a plena realização da objetividade; o sentido inteligível e absoluto do discurso. Desta forma, é o discurso antagônico que impede a totalização do discurso e lhe garante uma condição sempre precária, na medida em que há a todo o momento uma alteração dos sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo na sua relação com os demais discursos organizados no campo da discursividade.

Segundo Mendonça (2014, p. 152), o antagonismo representa o momento em que as identidades passam a ser constituídas; é a condição para a formação das identidades políticas e não apenas um campo de batalha entre forças já prontas. Assim sendo, a relação antagônica não é objetiva, o que suporia a existência de identidades completas. Trata-se de uma relação entre identidades incompletas "justamente pelo fato de que a relação estabelecida entre ambas é antagônica" (p. 154). O antagonismo advém da percepção de que a presença do outro é responsável por impedir minha completa existência; trata-se da experiência da identidade. Desta maneira, o antagonismo não é inerente às suas próprias condições estruturais, entretanto, o é na experiência de tais sistemas como aqueles que demarcam a constituição plena de suas identidades. Para Pessoa (2014, p. 156), o antagonismo concerne à fronteira entre a exclusão radical de um elemento social e uma articulação; refere-se à fronteira política entre discursos.

Para Laclau (2011), a exclusão e o antagonismo são constitutivos da identidade, "Sem limites pelos quais uma negatividade (não dialética) seja construída, teríamos uma dispersão indefinida de diferenças cuja ausência de limites sistemáticos tornaria impossível qualquer identidade diferencial" (p. 88). No entanto, esse estabelecimento de identidades diferenciais a partir de limites antagonísticos ao mesmo tempo em que desestabiliza, subverte as diferenças. Posto que o limite é capaz de ameaçar equitativamente todas as diferenças, torna-as equivalentes, intercambiáveis umas às outras. Este processo anuncia a possibilidade de universalização por meio de lógicas equivalenciais. Mendonça (2003, p. 144) afirma que o corte antagônico nos permite dizer o que determinado discurso não é/não pode ser, ao passo que a articulação nos viabiliza afirmar o que um discurso é. O funcionamento interno de um discurso não possui medida comum com o corte antagônico, sendo seus sentidos independentes dele; no entanto, o corte antagônico induz uma natureza constitutiva ao discurso e uma das possibilidades de sua impossibilidade.

Assim, pensar determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. **Evidentemente que essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, tendo em vista que politicamente toda constituição discursiva se, por um lado, é um ato de inclusão de sentidos, por outro**

lado representa uma série de outras exclusões. Dessa forma, por exemplo, um estado democrático apresenta uma série de características constituidoras (sufrágio universal, direitos individuais etc.) ao mesmo tempo que pressupõe as suas próprias exclusões (discursos xenófobos, racismo, etc.). Evidentemente que não estamos tratando de discursos plenamente constituídos (essencialistas), tendo em vista que os mesmos são sempre passíveis de ressignificações e tais ressignificações refletem a própria validade da noção de hegemonia (para haver hegemonia, deve necessariamente haver contra-hegemonia). Um discurso democrático está sempre ameaçado por práticas não democráticas e a própria ideia de democracia é algo em constante negociação e objeto de incessantes lutas (Ibidem, p. 158 – grifos meus).

Desta forma, na concepção laclauniana, a lógica discursiva é tratada na qualidade de resultado de práticas articulatórias capazes de fixarem sentidos parciais em função da existência de pontos nodais que articulam elementos/momentos na cadeia equivalencial e, nesse sentido, para Sales Jr. (2014, p. 172), o hegemônico é capaz de se apresentar como verdade ou um valor, um universal, como “direito, justiça, igualdade, democracia, liberdade” e etc. Trata-se de uma aliança de forças, de modo que a visão de mundo apresentada é resultado de diversos componentes ideológicos em forma de “vontade coletiva”. A partir das práticas discursivas, as estruturas hegemônicas são reproduzidas, questionadas e transformadas.

Por fim, para Laclau (2011, p.77), a presença de significantes vazios é a condição mesma para a existência da hegemonia. Um grupo é considerado hegemônico quando é capaz de não se fechar em uma perspectiva limitada, mas quando se abre para a outros grupos como realizador de objetivos mais extensos, como por exemplo, a emancipação ou a restauração da ordem social. Neste sentido, hegemônizar é cumprir uma função de preenchimento que é sempre instável e atravessado por uma ambiguidade constitutiva, de modo que os intentos de um ou vários grupos particulares articulados em uma cadeia de equivalência possam ser identificados como objetivos da sociedade como um todo.

Nesta direção, dois termos serão mais frequentes neste trabalho: metonímia e metáfora. A teoria laclauniana faz uso dessas figuras de linguagem na formulação de sua tese sobre a hegemonia. A partir das contribuições de Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, dentre outros estudiosos, Laclau traz a metáfora e a metonímia como matrizes em torno das quais todas as outras figuras deveriam ser pensadas e coloca, ainda, que podemos pensá-las a partir da analogia (metáfora) e da contiguidade (metonímia).

Em certo sentido, pode-se dizer que a metáfora é o *telos* da metonímia, o momento em que a transgressão das regras de combinação atingiu um ponto em que não tem volta: uma nova entidade surgiu fazendo-nos esquecer das práticas transgressoras sobre as quais está baseada. Porém, sem essas práticas transgressoras essencialmente metonímicas, a nova entidade metafórica não poderia ter surgido (LACLAU, 2011, p. 195).

Para Laclau (2013), a relação metonímica se dá quando diferentes demandas, que até então compunham uma cadeia de diferenças com base em solicitações, ao não terem seu pedido atendidos, se organizam em uma cadeia de equivalências na qual suas solicitações passam a figurar como demandas, sendo a demanda, portanto, uma unidade política catalisadora responsável por manter uma comunidade política. São nessas articulações que as identidades são criadas, justamente em torno de uma demanda, fechando provisoriamente uma cadeia discursiva.

PARTE I - OPERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO GEOGRÁFICO E A NÃO BINARIZAÇÃO DO APARENTEMENTE BINARIZÁVEL: O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR E ACADÊMICO

Apresentação

Nesta parte do trabalho são discutidas as articulações estabelecidas entre o conhecimento geográfico escolar e o conhecimento geográfico acadêmico – este associado à universidade e à produção científica. Trata-se de um cruzamento de enunciados que ora qualificam estes dois tipos de conhecimento como não hierarquizados, ora estabelecem regras que se orientam no sentido de uma verticalidade universidade-escola e que versam sobre a constituição do conhecimento geográfico escolar estritamente a partir das concepções epistêmicas acadêmicas com base em uma transposição didática.

As articulações discursivas entre o conhecimento científico e escolar são discutidas em termos de se pensar nas operações que envolvem essas duas esferas de produção de conhecimento. Nos últimos anos têm sido expressivas as publicações que buscam romper com a noção de que há uma transposição direta entre o que se produz no âmbito acadêmico e o que se faz na escola. Autores como Shulman (2005), Pimenta (2009), Tardif (2014) e Cavalcanti (2012; 2013), por exemplo, discutem a dimensão da experiência como componente do que podemos sintetizar como um tripé da docência: o conteúdo específico, o saber pedagógico e o saber da experiência.

Santos (2019), em seus estudos sobre a formação inicial do professor de Geografia, defende que o saber geográfico do docente que está se formando é constituído por uma rede de conhecimentos que envolve aqueles tipicamente oriundos da academia ou da ciência de referência e os da escola, mas também pelos saberes advindos da experiência e da cultura que se transformam em ofício da profissão, sendo esses dois últimos mais amplos do que os primeiros. No trabalho com grupos focais de estudantes de graduação, a autora afirma que são recorrentes os enunciados que conferem uma hegemonização e hierarquização entre as dimensões acadêmicas e escolares de modo que estes últimos seriam fruto de simplificações, reduções e adaptações dos conhecimentos acadêmicos para serem ensinados na Educação Básica.

Conforme trabalhado pela autora a partir de Lopes (1999), o conhecimento científico não é a única base que compõe o conhecimento escolar. Este, por sua vez, não se trata de uma simplificação do conhecimento científico, tampouco deve haver uma hierarquização

entre esses saberes, posto que “(...) estes circulam socialmente e estão sempre hibridizados em outros saberes” (SANTOS, 2019, p. 73). Ainda que não haja uma hierarquização *a priori*, é necessário considerar que a circulação de saberes se dá com base em relações de poder por meio de processos articulatórios.

Concordo com a autora quando esta também afirma que cadeias discursivas formam equivalências que colocam em questão a concepção de “saber geográfico” acadêmico como hegemônico e necessário à atuação docente. Estas práticas discursivas que antagonizam o discurso hegemônico tensionam a noção essencializada de que a Geografia escolar é uma simplificação da produção acadêmica, defendendo que existem disputas por significação de saberes dentro da escola e dentro da própria Geografia escolar⁷. Nesta direção, Lopes (1999) afirma que o conhecimento escolar ao mesmo tempo em que age na construção de conhecimentos científicos com os alunos, é igualmente basilar na construção de conhecimentos cotidianos de uma sociedade. Neste processo, escolhas sobre o que e como ensinar se dão pautadas em demandas que, em grande parte, não derivam dos espaços acadêmicos.

Para Cavalcanti (2016), existem outras referências na composição da Geografia escolar para além das contribuições acadêmicas, como a concepção dos professores com base em sua experiência docente, a forma como o professor se relaciona com a Geografia e com os conhecimentos geográficos, o modo como a escola se estrutura e organiza seu currículo e referências, projeto pedagógico e demais atividades, por exemplo. Ao analisar os percursos da Geografia escolar, a autora defende seu estatuto próprio, ainda que sua razão de ser deva se pautar no tensionamento do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano (Ibidem, p. 30). Para a autora algumas indicações podem ser feitas nesse sentido, como: i) a Geografia escolar não equivale à acadêmica, ainda que dela não se distancie; ii) a Geografia escolar não é a acadêmica em termos simplificados a partir de critérios didáticos e psicológicos, mesmo que estes sejam referenciais importantes; iii) a Geografia escolar é o conhecimento geográfico de fato ensinado, de modo que sua composição com base na Geografia acadêmica, Geografia “didatizada”(sic) e na Geografia da tradição prática seja realizada pelos professores coletivamente.

⁷ No Laboratório Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo) algumas pesquisas têm sido realizadas no sentido de evidenciar como na área conhecida como Ensino de Geografia grupos buscam hegemonizar sentidos de conhecimento geográfico escolar. Breda e Straforini (2020), ao pesquisarem a Cartografia Escolar, afirmam que não é mais possível afirmar que se trata de uma sub-área consensuada a ensinar mapas ou conceitos cartográficos a partir de uma única concepção de mapas e cartografia, mas que deve ser compreendida como “um campo de disputas políticas, ideológicas e simbólicas dentro da geografia escolar, em uma tentativa de grupos acadêmicos hegemônicos legitimarem e validarem suas concepções do conhecimento científico e escolar por e partir do significante a cartografia escolar” (BREDA; STRAFORINI, 2020, p. 282)

Nela têm papel relevante as crenças adquiridas no plano do vivido pelo professor como cidadão; o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação profissional universitária (a inicial e a continuada); as práticas sociais, as práticas de poder e a prática instituída na própria escola (CAVALCANTI, 2016, p. 30).

De acordo com as argumentações de Santos (2019) com base em Cavalcanti (2010; 2012), Callai (1998) e Ascensão et al (2017), o ponto nodal entre a Geografia acadêmica e escolar é o estudo do espaço geográfico dentro das especificidades teóricas e metodológicas de cada esfera. O ponto nodal na teoria lacaniana tem suas bases nos estudos de Jacques Lacan e o sujeito *falta-em-ser*. Em diálogo com Stavrakakis (2010), Paes e Dellagnelo (2017) afirmam que, desde o nascimento, o sujeito busca a completude para a sua identidade. Esse intento, entretanto, sempre fracassa, levando o sujeito a simbolizar nessa busca pela completude identitária na constituição de si mesmo. Simbolizar é criar sentidos para os objetos, o que se dá via discurso por meio de investimentos afetivos em objetos, pessoas e ideias, com o propósito de preencher uma falta constitutiva. Segundo os autores, o processo de significação não se dá apenas na identificação subjetiva, mas também na constituição da realidade e, desta forma, para que seja possível uma realidade acessível ao sujeito é necessário que sentidos sejam fixados parcialmente a partir de um ponto de interrupção de fluxo das diferenças - papel este desempenhado pelo ponto nodal (PAES e DELLAGNELO, 2017, p. 33).

É neste sentido que Santos (2019) defende que tanto Geografia escolar, quanto acadêmica, se articulam na produção de conhecimentos, sejam estes escolares, acadêmicos ou ainda cotidianos e que essa produção se dá a partir de práticas articulatórias antagônicas por meio de uma “(...) cadeia equivalencial de diferentes elementos que impedem a constituição da hegemonia definitiva de um ou outro conhecimento (acadêmico/escolar), devido à sua estabilidade provisória no jogo de demandas particulares e universais desta relação entre a ciência geográfica e a Geografia escolar” (SANTOS, 2019, p. 103-104). As análises da autora me são caras pois corroboram com a forma como a Geografia escolar e acadêmica são concebidas neste trabalho. Ainda que o objeto de estudo nesta pesquisa esteja referenciado na Educação Básica e, portanto, no ensino de Geografia no contexto escolar, considero que a construção epistêmica de ambos os domínios está articulada de modo que suas próprias identidades são constantemente modificadas por meio de articulações equivalenciais em benefício de sua estabilidade discursiva e em detrimento da noção de que se constituem como identidades plenas.

Interessa, ao pensar as articulações entre esses conhecimentos, refletir sobre operações que autorizam o ensino das atualidades na Geografia escolar. Para tanto, são privilegiadas determinadas questões que envolvem as formas como o conhecimento escolar e o científico criam cadeias de equivalência que tornam possíveis o ensino de conteúdos como os de atualidades. O jogo político que define conteúdos e projeta identificações disciplinares é composto por particularismos que almejam o universal e, neste intento, negociam suas demandas e se abrem a novas possibilidades de sentido como meio de se fortalecerem.

Por vezes, quando trato de grupos envolvidos em definições acerca da Geografia escolar, dialogo com as comunidades disciplinares em Goodson (1997), compreendendo, portanto, esses grupos como o conjunto de sujeitos que eventualmente venham a compor uma comunidade disciplinar. De acordo com Goodson e Petrucci (2018, p. 20), “Uma comunidade disciplinar baseia-se no entrosamento de vários atores sociais que compartilham suas lutas por recursos, *status* e espaço acadêmico. São professores universitários, educadores primários ou pesquisadores que compõem um grupo ou comunidade disciplinar de períodos históricos diferentes (GOODSON, 1983; 1997)”. Todavia, a comunidade disciplinar pode ser formada por um grupo heterogêneo com grupos internos que se relacionam com base no antagonismo. A despeito das diferenças entre si, a comunidade coexiste com o objetivo de manter a estabilidade da disciplina escolar a qual se associa, de modo que suas demandas em comum são fortalecidas a partir dos processos decisórios sob conflito (GOODSON e PETRUCCI, 2018, p. 20).

Desta forma, é possível considerar o conhecimento escolar como um campo de disputas políticas por hegemonização de sentidos a partir da mobilização de determinados significantes que o qualificam. Para refletir sobre esse campo de disputas foi realizada uma análise sobre as formas como o conhecimento escolar foi sendo concebido principalmente a partir da Nova Sociologia da Educação (NSE) - como um marco no questionamento e tensionamento sobre o que se ensinava nas escolas - e de perspectivas pós-críticas na educação.

No campo geográfico, e com destaque nesta tese, é dado enfoque nas possibilidades de sentido que se criam para o conhecimento geográfico escolar por meio do significativo *realidade e realidade do aluno* como enunciados discursivos das esferas escolar e acadêmica. Nesta direção, argumento que, na Geografia escolar, o significativo *realidade*, articulado ao discurso de uma Geografia voltada ao presente e ao cotidiano dos sujeitos, estabelece relação metonímica com as *atualidades*, construindo discursivamente sentidos de um conhecimento geográfico escolar presentificado como constitutivo de um fazer geográfico legítimo.

Na sequência, a dimensão da realidade em suas mobilizações pelo debate geográfico em âmbito escolar e acadêmico é explorada com maior profundidade. Desta forma, discutimos

o movimento que é comumente associado à década de 1970 e, principalmente, 1980 no Brasil: a saber, a renovação crítica do pensamento geográfico com expressão acadêmica e escolar. Argumentamos que esse debate teórico se construiu a partir da identificação de uma Geografia Crítica com base na construção de um exterior constitutivo representado por correntes geográficas que antagonizavam a construção discursiva da Geografia Crítica acerca de quais perspectivas teórico-metodológicas seriam legítimas na produção do conhecimento geográfico.

No viés escolar, a renovação crítica é vista em sua articulação às propostas cognitivistas que se contrapõem à noção de que os sujeitos sejam passivos em seu processo de aquisição de conhecimento. Na Geografia escolar, consideramos que esse pensamento se constitui a partir da negação de um ensino *tradicional*. Sob este prisma, as discussões que defendem o ensino de Geografia por meio da noção de totalidade espacial em função da dialética entre as escalas e processos do âmbito do local e do global são profícuas para pensarmos nas diferentes formas que as atualidades podem assumir e, igualmente, auxiliam na construção da noção de que a Geografia é a disciplina escolar que trabalha a compreensão do mundo. Nesta discussão, o significante *realidade* é constantemente mobilizado como demarcador discursivo da possibilidade de transformação social ao qual se articula o significante *cidadão*. Ou seja, é por meio do conhecimento - *desvelamento* - da realidade que os sujeitos se constituem como cidadãos e podem se valer de ferramentas com vias de transformar a realidade em que vivem.

Capítulo 1. As flutuações de sentidos de conhecimento escolar e as atualidades como identificação geográfica

Neste capítulo serão discutidas determinadas articulações relevantes para o escopo deste trabalho no que se refere ao conhecimento escolar. Partirei neste momento das significações construídas em torno desses termos para então pensarmos, sobretudo na segunda e terceira parte da pesquisa, os sentidos de conhecimento geográfico escolar articulados às atualidades presente nas provas elencadas e em enunciados sobre das aulas de Geografia a partir das falas dos professores entrevistados.

Retomando a noção de que no encadeamento entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar ambas são compreendidas como distintas, todavia, articuladas em detrimento de uma binarização do conhecimento, o principal questionamento, a partir de uma lógica retrodutiva, se pauta em refletir sobre quais possíveis sistemas de significação autorizam e promovem essa articulação. Ao considerar as relações estabelecidas entre esses sistemas de produção de conhecimento, em etapa subsequente, a perspectiva de raciocínio geográfico será concatenada com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content of Knowledge - PCK*) de Shulman (1986).

1.1 Conhecimento escolar como campo político de disputa de sentidos

Nos voltemos à discussão sobre as apropriações em torno de uma concepção de Geografia associada ao entendimento da realidade com base em enunciações como “Geografia enquanto ciência desveladora da *realidade* social” e “Geografia Escolar para o aluno apreender a *realidade*” (BRASIL, 2000, p.30 - grifos nossos), encontradas em documentos curriculares nacionais, materiais didáticos dos mais diversos e em falas de professores de Geografia, seja em âmbito acadêmico ou escolar. Trata-se, portanto, de estabelecer relações entre uma epistemologia da Geografia escolar e acadêmica, uma vez que esse caráter epistemológico da Geografia enquanto ciência articula-se com demandas pedagógicas discursivas da Geografia escolar, apresentando como ponto nodal entre esses dois campos a temática da realidade em condição ontológica à Geografia.

Parto da compreensão de conhecimento e de conhecimento escolar como constituintes de cadeias articulatórias direcionadas a fixações provisórias e precárias de

sentidos. Torna-se relevante pontuar que não carrego a pretensão de abarcar todas as possibilidades de significação presentes no âmbito desta discussão – tarefa essa impossibilitada, ademais, pelos propósitos da Teoria do Discurso.

As discussões acerca do conhecimento inserido no currículo se dão, sobretudo, a partir de 1960 em função de movimentos de corrente teórica crítica de cunho marxista, que se preocupavam em indagar o que se ensinava na escola. Nestas perspectivas, as estruturas sociais e políticas são encaradas como produtoras de desigualdade e diferença (VILELA, 2013, p. 40). Segundo a autora, é neste contexto que ascende a Nova Sociologia da Educação (NSE) a partir da obra de Young (1971) - denominada "*Knowledge and Control - New Directions in the Sociology of Education*" - que com as articulações entre conhecimento e poder, passa a suscitar questionamentos na direção de "o que ensinar e para quem ensinar" e, desta forma, a associação entre Sociologia e História permitiu uma expansão dos estudos e publicações na área do currículo. Este movimento surge em uma crítica a uma “antiga” sociologia da educação baseada em pesquisas empíricas no que diz respeito aos resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional. Havia uma ênfase na empiria e na estatística, de modo que essa sociologia passou a ser classificada como “aritmética”.

A principal crítica que a NSE fazia a essa sociologia aritmética era que ela se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos. (...) não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo e na produção daquelas desigualdades (SILVA, 2011, p. 65).

Desta forma, segundo Silva (2011), o currículo era reconhecido como um dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O foco era no sucesso ou fracasso dos alunos, ao passo que a NSE se preocupou com o processamento de pessoas e não apenas com o processamento de conhecimento. Construía-se a partir de então, uma sociologia do conhecimento, responsável por questionar o caráter socialmente produzido do conhecimento e de sua conexão com as estruturas sociais, econômicas e institucionais.

Michael Young centraliza questões relacionadas ao poder, ideologia e controle em suas análises curriculares. De acordo com Ribeiro (2017, p. 585), Young irá privilegiar o conhecimento em seus trabalhos, assumindo-o na qualidade de currículo e afirmando que, por este motivo, os pesquisadores da área deveriam focar suas análises no conhecimento escolar. Sob este prisma, Michael Apple também questiona o currículo e o conhecimento escolar no âmbito da determinação do que se ensina. Em sua obra “Ideologia e Currículo” (1979), o autor

aborda a temática do “conhecimento legítimo”, ensino e poder, compreendendo as escolas na condição de organizações sociais, com ênfase em uma ideologia que perpassa todos os currículos.

Segundo Silva (2011, p. 45), Apple trata da economia como um determinante da educação e da cultura, todavia, afirma que essa determinação não se configura de forma simples e direta. A vinculação entre estes dois elementos seria mediada por processos ativos no campo da educação e currículo. Para estabelecer tal afirmação, Apple se vale dos escritos de Antonio Gramsci e Raymond Williams acerca do conceito de hegemonia, compreendendo desta forma, o campo social como um campo disputado por grupos hegemônicos que mantêm sua hegemonia por meio de uma empreitada ideológica; assim, a hegemonia econômica se torna uma hegemonia cultural. A preocupação de Apple está em refletir sobre qual conhecimento é considerado verdadeiro – quais são as formas pelas quais determinados conhecimentos são considerados legítimos. O autor, desta forma, levanta questionamentos como “Por que esse conhecimento e não outro?” e ainda “Trata-se do conhecimento de quem?”. Assim, Apple considera a escola como produtora de conhecimento, principalmente do que nomeia como “conhecimento técnico”, que refere-se àquele conhecimento relevante para a economia e a produção. Segundo Apple, esse conhecimento é produzido, sobretudo, na universidade e chega à escola pela pressão que a universidade exerce em seu currículo (SILVA, 2011, p. 47-48).

Outro autor reconhecido por suas obras igualmente de suma relevância no campo das correntes críticas é Ivor Goodson (1990; 1995; 1997). O autor considera o conhecimento na escola como um artefato social, compreendido como produto de disputas por território, *status* e recursos, e direciona seu trabalho, principalmente, à investigação da história das disciplinas escolares. Segundo Jaehn e Ferreira (2012, p. 258), Goodson, a partir de uma tendência neomarxista, encarna uma visão crítica em relação ao currículo, apresentando-o com potencial de produção de controle social crítico ou dialético. Ao se mobilizar a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar sob a ótica de pressupostos da educação crítica, seria possível engendrar uma transformação da realidade entre as classes sociais, sobretudo, no que se refere à desigualdade de acesso ao conhecimento.

Em seus estudos, Goodson (1995; 1997) formula três hipóteses no que tange ao percurso histórico das disciplinas escolares. Na primeira, parte da compreensão de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas, ou seja, são mutáveis, compostas por elementos diversos, tradições e subgrupos que influenciam as direções das mudanças. O currículo seria, portanto, “(...) uma invenção de tradições e subculturas disciplinares” (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 259). Como segunda hipótese, as referidas autoras afirmam que

Goodson (1995) apreende que as disciplinas, em um primeiro momento, se constituíram em função de objetivos pedagógicos e utilitários, relacionados a aspectos pragmáticos. Com o tempo, no entanto, se tornaram mais significativamente relacionadas à academia a partir de um movimento de legitimação científica daquele conhecimento. Por último, o autor traz a assertiva que os debates em torno do currículo podem ser interpretados consoantes o conflito em torno de *status*, recursos e território.

Neste caminho, Goodson (1990; 1995; 1997; 2001) enfatiza que os estudos históricos revelam uma mudança constante das disciplinas, uma vez que saem de um *status* marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e por fim se tornam disciplinas [escolares], dotadas de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos. É um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, constituí-lo em uma forma acadêmica e abstrata, alocando recursos e buscando prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, constituindo-se, então, como disciplina. (...) [portanto, o foco dos trabalhos do autor] é o percurso da disciplina dentro de contextos históricos e a partir deles, o estudo dos mecanismos de estabilidade e de mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente, dentro de uma perspectiva de currículo e controle social (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 260).

Segundo Vilela (2013, p. 41), este pensamento voltado à criação de tradições escolares por meio de movimentos sociais envolvendo as comunidades disciplinares nos permite ponderar sobre a existência de uma "cultura escolar" a partir da concepção de que a escola é produtora de significados e arranjos de tal modo que não se caracteriza somente como fruto dos movimentos geridos no contexto da academia. Consonante a este momento, temos os trabalhos de Chervel (1990) e Julia (2001) com foco nas disciplinas escolares como principal componente na compreensão dos conhecimentos escolares. Deste modo, a seleção do conhecimento passa a ser questionada socialmente. Ainda para Vilela (2013), neste contexto “(...) o currículo escolar foi sendo visto não só como o resultado de um entrecruzamento de discursos produzidos em outros contextos, mas também como um elemento ativo nas relações de poder, uma vez que não é mais percebido como mero reproduzidor de conhecimentos externos à escola” (p. 43).

Mais recentemente, Young tem defendido um conhecimento válido e universalizante a partir da ação de uma comunidade de especialistas capazes de promover um conhecimento legítimo e poderoso. Segundo Ribeiro (2017, p. 586), o curriculista não considera que o conhecimento seja independente da posição social de quem conhece, trabalhando a partir da hierarquização do conhecimento de modo que diferencia “conhecimento” de “experiência”, afirmando que todos os alunos têm direito ao “conhecimento poderoso” (conhecimento

especializado). Neste sentido, nos últimos anos Young tem trabalhado na perspectiva de que a função social da escola seja a de promover o acesso desse conhecimento especializado compreendido como útil aos alunos, posto que não podem adquirir este tipo de conhecimento em suas casas e comunidades. A “emancipação dos sujeitos das amarras sociais” com consequente superação da opressão é possibilitada a partir de um ensino voltado ao conhecimento poderoso. Sobre este conhecimento Young afirma:

Em primeiro lugar, como explicar que os teóricos da Educação, a maioria de esquerda, que defendem uma sociedade mais igualitária em todas as esferas da vida, sejam os que se opõem com veemência à ideia de todos os alunos terem direito ao “conhecimento poderoso”? O que aconteceu com a ideia iluminista de que o conhecimento é a única fonte real de liberdade – liberdade da prisão à própria experiência –, liberdade, como afirma o sociólogo Basil Bernstein, de pensar no impensável e no que ainda não foi pensado? A experiência, por si só, não nos dá o direito a essas liberdades; a liberdade pode ser um direito de todos, mas é preciso trabalhar por ela e aprendê-la, por mais distante que o conhecimento emancipatório possa parecer (YOUNG, 2016, p. 30).

O autor prossegue sua discussão argumentando que para a compreensão do “conhecimento poderoso” é necessário levar em consideração duas prerrogativas: 1) em todas as áreas há um “melhor conhecimento” e que 2) a ideia de diferenciação deve ser a base para todas as tomadas de decisões no campo do currículo, ou seja, existem distintos tipos de conhecimento e essas diferenças devem ser levadas em consideração. Young (Ibidem, p. 34) afirma que não se trata de alcunhar uma diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento baseado na experiência em termos de “bom” ou “ruim”, entretanto, trata-se de delimitar essa diferenciação. Neste sentido, o conhecimento escolar seria independente do contexto, ao passo que o conhecimento pautado na experiência estaria diretamente relacionado à conjuntura dos alunos e ao seu cotidiano. O conhecimento poderoso se diferiria ainda no que se refere às diferentes áreas de conhecimento com as quais se relaciona:

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral (YOUNG, 2016, p. 35).

O ponto marcadamente defendido pelo autor, portanto, é o reconhecimento do currículo como uma construção social e histórica, elaborado a partir do trabalho de especialistas, de modo que às escolas é delegada a função de transmissão deste conhecimento especializado/poderoso. Assim, o corpo discente, a partir da aquisição daqueles conhecimentos que ainda não possuem, visto que trazem consigo apenas o conhecimento embasado na experiência, tenha subsídios para uma emancipação social.

De acordo com Vilela (2013, p. 47), quando o currículo passa a ser visto como fruto de relações de poder, passa também a ser percebido relacionado às possibilidades de democratização da escola e novas incorporações teóricas começam a ser instituídas dentro do campo das discussões curriculares. Sobretudo na década de 1990, novas concepções baseadas em estudos de cunho antropológico e sociológico iniciaram questionamentos relacionados ao acesso e ao conhecimento a partir de uma concepção de cultura pluralista. Ainda segundo a autora, a partir da entrada de discussões de cunho pós-moderno no campo do currículo há, novamente, uma mudança nos sentidos acerca do papel do conhecimento na escola. Em função de uma concepção de currículo em rede, há um deslocamento do foco dos estudos que, neste momento, passa a se voltar à inclusão de temas relacionados à crise da modernidade em detrimento da especificidade do conhecimento escolar.

A centralidade assumida pela cultura carrega em si uma dimensão epistemológica que vem sendo chamada de "virada cultural" e conta com diversos pensadores, como Frederic Jameson, Néstor Canclini, Stuart Hall, Beatriz Sarlo, etc. Neste contexto, a cultura já não é compreendida exclusivamente como acúmulo de saberes, estética, processos culturais ou espirituais; é entendida a partir de seu papel constitutivo da vida social que está sempre em movimento; como local onde sentidos são constantemente negociados (COSTA *et al*, 2003, p. 38).

No Brasil, temos, por exemplo, o trabalho de Silva (1999) intitulado como "Documentos de Identidade – uma introdução às teorias de currículo" que, a partir da influência foucaultiana, trata o currículo como produto de nexos entre saber e poder e, por conseguinte, relacionado à produção de sujeitos particulares e estratégias de governo. Suas discussões acerca de currículo e identidade são aprofundadas a partir da apreensão de práticas de significação e representação como articuladoras da produção de efeitos de poder. Desta forma, são sustentados os argumentos do autor de que o currículo é capaz de criar identidades sociais (MACEDO, 2012, P. 730-731). Para a autora, nestes aspectos, o conhecimento "(...) não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e,

fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação” (p. 731).

Em Silva (2011, p. 134) temos que, a partir dos Estudos Culturais, é possível conceber um currículo voltado à significação e à identidade, de modo que o conhecimento e o currículo são compreendidos como campos culturais “(...) sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (Ibidem, p. 135). Segundo o autor, essa perspectiva apreende o currículo como artefato cultural em função, sobretudo, de dois aspectos. O primeiro seria a compreensão da instituição do currículo na qualidade de uma criação social; o segundo diz respeito à noção de que o conteúdo do currículo trata-se de uma construção social. Os Estudos Culturais sob o prisma do pós-estruturalismo acentuam o papel do discurso e da linguagem no processo de construção curricular a partir de uma concepção menos polarizada de poder, relacionando a produção das identidades culturais e sociais com a natureza construída do currículo.

Gabriel (2008, p. 218) irá apontar a ascensão dos estudos culturais neste cenário que a autora coloca como “pós”. Alinhada com os estudos de Hall (1997) acerca da cultura, coloca que as lutas de poder se dão, sobretudo, no campo discursivo e simbólico e não apenas na assunção da exclusividade das disputas em forma física, de modo que as políticas em si mesmas assumam aspectos de uma política cultural. Desta maneira, a autora aponta que tendências homogeneizantes são posicionadas em contraponto a concepções particularistas, fazendo implodir conflitos identitários capazes de mobilizar tensões entre perspectivas universalistas e relativistas, assim como construcionistas e essencialistas. Neste sentido, é possível perceber esses tempos “pós” como aglutinador de uma cultura global parcialmente homogênea, novas movimentações identitárias ou ainda a criação de alternativas híbridas; tudo a depender da forma como essas noções que se encontram no cerne das discussões serão significadas. Lopes (2013, p. 8) caracteriza a pós-modernidade como:

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares.

Para a autora, na corrente pós-estruturalista a partir de Derrida e de sua noção de suplemento que desestrutura o signo, o conhecimento é interpretado como discurso e conectado

ao poder, como fruto de lutas por significação. A partir de Miller (2010 *apud* LOPES, 2013, p. 13), examinam-se não exclusivamente as determinações e criações acerca do que é considerado conhecimento, mas sim como essas criações são produzidas e reguladas; o que produzem, o que regulam e quais são seus efeitos. Neste ponto, intensificam-se as discussões e as demandas da diferença, seja no âmbito da sexualidade, do gênero, raça, região, religião, etnia e etc. Em suma, há uma multiplicação das demandas por um currículo multicultural. Muito profícuos são os trabalhos que se debruçaram sobre os estudos acerca do conhecimento escolar, de modo que, nesta pesquisa, dialogamos com pesquisas realizadas por Gabriel e Ferreira (2012), Rocha (2012), Vilela (2013), Gabriel (2013; 2016), Gabriel e Castro (2013), Ribeiro (2017), La Ravallec e Rocha (2017), Petrucci-Rosa (2018), dentre outros.

Em Gabriel e Castro (2013), o ponto principal das suas análises se pauta no desafio de um posicionamento teórico em função de disputas hegemônicas em torno da significação do “conhecimento escolar” a partir de uma leitura pós-fundacional. Na argumentação se utilizam, sobretudo, de quatro pontos de análise – que em outros momentos poderão aparecer no corpo deste trabalho –, sendo i) a interface entre conhecimento e cultura; ii) as disputas entre o universal e o particular neste contexto; iii) as fronteiras entre conhecimento escolar e conteúdo e, por fim; iv) as relações entre “verdade” e “sentido”. Para as autoras, no que diz respeito aos debates em torno de conhecimento e cultura, permanece uma essencialização destes significantes, que não raro, fomentam fixações que ora os colocam como sinônimos, ora os polariza a partir de dicotomizações e exclusões. Tanto em um movimento quanto no outro, o que temos é um esvaziamento do potencial analítico do conhecimento escolar. Concomitantemente, a significação de conhecimento e cultura como sinônimos pode reforçar articulações que opõem cultura à ciência/conhecimento científico, afirmando, de modo paradoxal, relações dissonantes de poder.

Neste sentido, a partir de posições que combatem a centralidade do conhecimento nos debates educacionais, é possível que se crie uma exclusividade de associação entre os conhecimentos, sejam eles científicos ou escolares, relacionando-os às “(...) demandas particulares formuladas no quadro da razão ocidental iluminista e, como tal, identificado com o pensamento do colonizador, opressor, dominante, tornando-se elemento impeditivo da construção de uma escola democrática” (GABRIEL e CASTRO, 2013, p. 89). Desta maneira, o conhecimento científico é reconhecido unicamente como centralizador das mazelas educacionais, fixando o sentido de ciência como propriedade de apenas um grupo cultural – o hegemônico. É possível também identificar a associação a um “ensino de qualidade” nas instituições de ensino quando estas são capazes de articular em uma cadeia de equivalências

significantes como conteúdo, ciência e teoria. Dentro desta perspectiva, as autoras afirmam que o termo cultura passa a ser concebido como exterior constitutivo dessas formulações de conhecimento escolar. Há, portanto, uma flutuação que ora desloca a discussão acerca do conhecimento científico em função de uma ênfase no cultural, ora essas articulações estabelecidas em termos de “qualidade de ensino” são retomadas em detrimento das demandas da diferença.

Para Gabriel e Castro (2013), no âmbito deste debate faz-se necessário resgatar a categoria de “fronteira” (entre o universal e o particular) das discussões pós-fundacionais como subsídio para se compreender as disputas de sentidos em torno do significante *conhecimento escolar*. As autoras se valem de uma série de questionamentos que colocam em xeque a universalização permanente de um sentido para conhecimento escolar. Deste modo, perguntam:

Que conhecimento escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal) que se justifique como válido a ser ensinado a todos a despeito de suas marcas identitárias particulares? Essa preocupação faz sentido em uma perspectiva teórica antiessencialista? Ou essa questão precisaria ser reformulada sob outras lentes teóricas? **Afinal, o problema é o universal? Ou é a forma de defini-lo?** Como defini-lo sem pensar em limites, fronteiras? E ainda: **a fronteira entre universal e particular é ela mesma universal ou particular?** (LACLAU, 1996) (GABRIEL e CASTRO, 2013, p. 96 – grifos meus).

As autoras, desta forma, apostam na potencialidade de conceber o universal não como um problema, tampouco como uma solução, mas sim como condição de possibilidade de se pensar a própria tensão existente entre aspectos universais a particulares. Valem-se de Laclau e Mouffe (2004) para afirmar que é a partir da negação de uma epistemologia fundada em uma posição ontológica de verdade universal que “(...) a validade atual do conhecimento válido a ser ensinado pode ser seriamente discutida” (p. 96) e questionam se essa negação não seria ela mesma a responsável por abrir a possibilidade de deslocamentos e ampliações na cadeia de equivalência que conceitua os tipos de conhecimentos legitimados de modo a podermos acrescentar nesta cadeia outros saberes até então suprimidos desse sistema de significação. Sob essas indagações, colocam que o enfrentamento das definições de conhecimento escolar é uma aposta a favor do reconhecimento de seu lugar político nas discussões curriculares e, neste exercício, as discussões em torno do significante *conteúdo* são imprescindíveis. Posto que “significados ora como sinônimos, ora como oposição binária, os significantes – conteúdo, ciência, conhecimento escolar – participam do processo de significação do que deve ser legitimado e validado para ser ensinado” (p. 99).

Segundo Gabriel (2013, p. 51), o conhecimento científico vem sendo compreendido de maneira dicotômica, seja como solução para todas as adversidades de uma escola de qualidade, seja como origem de todos os desafios e males que precarizam o processo de democratização das instituições escolares. Neste movimento, o conhecimento científico, percebido como “conteúdo” no âmbito escolar, é vinculado a uma verdade fixada e incontestável a partir da razão iluminista. Nesta perspectiva, quando o conhecimento escolar assume um sentido de conteúdo confere um discurso de qualidade do ensino associado ao conhecimento científico sob os moldes da ciência moderna. Há uma tendência a “(...) reatualizar a tese de descompasso fixando em uma escala hierárquica os saberes acadêmicos/científicos e os saberes escolares/conteúdos” (Ibidem, p. 52). Cria-se, desta forma, uma cadeia de equivalências entre conteúdo escolar e ciência de modo que o conhecimento científico é responsável por legitimar o conhecimento escolar.

Outra cadeia articulatória que envolve os sentidos de conhecimento científico paira em torno das discussões, sobretudo, de cunho culturalista. Neste aspecto, a verdade científica é entendida como poderosa no domínio do universal, ao passo que as culturas aparecem no domínio do particular e, assim, o conhecimento científico é compreendido como “fonte de todos os males” da educação.

Nessas leituras a cultura mobilizada no plural funciona discursivamente como exterior constitutivo dessa cadeia. (...) Nessas articulações a verdade científica emerge poderosa e opressora do domínio do universal, dando as costas às demandas de diferença que interpelam as escolas e universidades em nosso presente. No polo antagônico, as culturas são posicionadas no domínio do particular, dos excluídos, dos oprimidos, silenciados nos bancos dessas instituições (GABRIEL, 2013, p. 53).

De acordo com Gabriel e Castro (2013), no momento em que o conhecimento e os conteúdos escolares são percebidos como sinônimos – sobretudo em uma associação entre conhecimento científico e universalismo eurocêntrico - há um reforço da concepção de conteúdos universais, tornando-se alvo de críticas destinadas à ótica conteudista. Em processos nos quais não se articulam, se apresentam em uma relação antagônica, de modo que os significantes “conteúdo” e “ciência” posicionam o conhecimento escolar como exterior constitutivo, o associando a “valores”, “competências” e “habilidades”. Desta forma, as autoras propõem outra forma de se trabalhar com um sentido de conhecimento escolar de modo que este permita outras articulações entre conteúdo, ciência e cultura. Ou seja:

Conteúdo não seria, nessa definição, sinônimo de conhecimento escolar e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de

outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que, quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar, garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas de conhecimento científico (GABRIEL e CASTRO, 2013, p. 101 – grifos meus).

As autoras não sugerem, desta forma, uma hierarquização entre conhecimento científico e escolar, tampouco uma apreensão do conhecimento científico como universal e neutro, mas sim propõem levar em consideração o papel do conhecimento científico na construção do conhecimento escolar. O conteúdo, nesta perspectiva, é compreendido como um conhecimento científico que passou por recontextualização a partir da seleção e organização disciplinar do currículo. Há uma defesa, portanto, de explorar o seu potencial de assumir outros significados, de apreendê-lo como vínculo entre o conhecimento científico e a cultura escolar.

Compreendendo os conhecimentos científico, escolar e cotidiano como distintos, todavia articulados e não hierarquizados, nesta pesquisa, foi incorporada a perspectiva das autoras em relação à forma de se conceber os conteúdos em sua articulação ao conhecimento escolar. No texto, por vezes realizo alusões a conteúdos com identificação geográfica, ou seja, que são disputados como pertencentes ao âmbito do conhecimento geográfico escolar. As atualidades, por seu turno, podem ser entendidas como conteúdos quando passam a operar na esfera escolar, sobretudo no momento que se cria uma identificação entre os elementos que a compõem e outros conteúdos de identificação geográfica mais sedimentada. Em uma mesma cadeia discursiva, em função de determinados particularismos, no entanto, as atualidades não necessariamente são concebidas como um conhecimento científico didatizado, podendo estar mais próximas do conhecimento cotidiano, por exemplo, mesmo que as tenham, de alguma forma, como um significante atrelado à Geografia escolar. No próximo tópico, o enfoque da discussão está em abrir o debate de como as atualidades podem ir sendo significadas com base em sua associação ao conhecimento geográfico escolar e em como essa relação pode estar intimamente conectada ao significante *realidade* no discurso geográfico.

1.2 Conhecimento geográfico escolar e as atualidades em relação metonímica com a realidade

Nesta etapa é realizada, inicialmente, uma discussão geral do campo da epistemologia por meio dos estudos de Japiassu (1992) e Hessen (2003) com o objetivo de situar este trabalho em um campo epistemológico que se orienta para uma epistemologia da

Geografia escolar. Na sequência, são sumariamente discutidos enunciados de publicações da área do ensino da Geografia que trazem a dimensão dos acontecimentos do mundo atual como objeto de análise da Geografia escolar. Em conclusão, retomo os argumentos da *realidade do aluno* como um recurso pedagógico que encontra contiguidade no debate geográfico, sobretudo, nos movimentos teórico-metodológicos na década de 1970 e 1980. As atualidades e a realidade, desta forma, se relacionam partir do que Laclau (2011) define como metonímia, ou seja, estabelecem entre si uma relação de contiguidade por meio do processo de combinação, de modo que conteúdos concebidos como de atualidades possam construídos em proximidade com conteúdos tidos como geográficos, constituindo, portanto, o conhecimento geográfico escolar.

Segundo Japiassu (1992, p. 16), de forma mais ampla, a epistemologia se refere a um estudo metódico e reflexivo acerca da criação, organização e desenvolvimento do saber e de seus resultados intelectuais. O filósofo afirma que a epistemologia transita entre o campo científico e filosófico e que seu surgimento está relacionado à Ciência Moderna do século XIX. Em uma definição mais tradicional, a epistemologia abrange a análise crítica de princípios, hipóteses e resultados das ciências. Hessen (2003, p.13), por sua vez, discute a epistemologia como teoria do conhecimento e concorda com Japiassu (1992) em relacioná-la à filosofia. Segundo o autor, a filosofia almeja a autorreflexão do espírito sobre o seu comportamento valorativo teórico e prático (HESSEN, 2003, p. 13-14). No que se refere à reflexão sobre o pensamento teórico – o que chamamos de “ciência” – a filosofia é teoria do conhecimento científico (teoria da ciência), ao passo que, enquanto reflexão sobre o pensamento prático, a filosofia é a teoria do valor. No que diz respeito ao meio para se atingir um fim, a filosofia é a teoria da visão de mundo⁸.

Para Hessen, a Teoria do Conhecimento pode ser pensada em termos de Teoria do Conhecimento Geral e Teoria do Conhecimento Especial, a primeira referente às relações entre o pensamento e o objeto em geral e, a segunda, pautada no estudo de axiomas e conceitos que expressam a orientação do pensamento em direção aos objetos. De acordo com Japiassu (1992, p. 30), em outros momentos havia o que poderia se chamar de uma solidariedade da filosofia em relação às ciências, posto que refletia sobre o seu progresso. Atualmente, todavia, os próprios cientistas realizam a reflexão sobre os caminhos epistemológicos de sua ciência. É

⁸ Hessen (2003) divide a filosofia em três campos: 1) a teoria do conhecimento científico – uma teoria formal-lógica, uma teoria do conhecimento; 2) teoria do valor – se relaciona com os valores éticos, estéticos e religiosos (filosofia da religião); 3) teoria da visão de mundo – metafísica (da natureza e do espírito, questões referentes a Deus, imortalidade e liberdade).

neste sentido que podemos nos enveredar por uma epistemologia da Geografia, seja esta escolar ou acadêmica. Ainda para Japiassu (1992):

De uma forma ou de outra, eles se colocam, mesmo que seja de modo implícito, questões sobre a **razão de ser dos problemas, dos métodos e dos conceitos de suas disciplinas**. Aliás, há toda uma tendência a fazer a reflexão sobre a ciência curvar-se à disciplina científica: de um lado, fazendo-se apelo à linguagem lógica, do outro, multiplicando-se os contatos com os fatos. Isto não quer dizer que a epistemologia tenha cortado completamente seus laços com a filosofia: em primeiro lugar, porque as grandes epistemologias continuam estreitamente associadas a uma filosofia; em seguida, porque elas a sugerem ou a confirmam; finalmente, porque acima das epistemologias "regionais" ou "internas", há problemas de epistemologia geral que ultrapassam a competência dos especialistas (p.31 – grifos meus).

Segundo Japiassu (1992), a epistemologia guarda uma relação histórica e, portanto, as análises sobre o passado são sempre permeadas pela perspectiva do presente. Para o autor, a investigação da história das ciências objetiva compreender seus propósitos, seus interesses e explicações com base em seu pensamento. Assim, em relação a um conteúdo de atualidades articulado ao conhecimento geográfico escolar, questiono: Quais são algumas das possibilidades de interesses, construções de sentidos de finalidades e porquês da Geografia escolar que são discursivamente construídos?

É neste sentido que podemos conceituá-la [a epistemologia] como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSU, 1992, p. 27-28).

Mesmo que Japiassu e Hessen discutam a epistemologia como uma teoria do conhecimento que se volta aos desdobramentos da ciência em questão, ao defendermos que a escola também é produtora de conhecimento, torna-se plausível pensarmos nas produções de conhecimento no âmbito das disciplinas escolares e, desta forma, é possível empreender uma análise que se oriente para os sentidos de conhecimento geográfico escolar que são passíveis de serem criados quando conteúdos de atualidades se tornam objetos de ensino. Assumindo um entendimento de epistemologia, portanto, como uma teoria do conhecimento, é possível se voltar à uma epistemologia da Geografia escolar.

No que se refere à história das disciplinas escolares, nos deparamos com o surgimento da Geografia nos ambientes escolares precedente ao estabelecimento de uma Geografia acadêmica institucionalizada, seja no contexto brasileiro ou ainda na conjuntura

alemã e francesa, como trabalhado por Tonini (2006) e inglesa, como discutido por Goodson (1990). À despeito de em recorrentes ocasiões haver a construção de uma identificação entre esses dois campos – por meio da qual nos deparamos, frequentemente, com pressupostos de uma transposição didática (CHEVALLARD, 1998) -, é necessário trazer ao debate uma diferenciação entre ambos, ainda que não desconsidere suas articulações. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 97), o termo cunhado por Chevallard (2007) – transposição didática – diz respeito às diferenças existentes entre conhecimento escolar e o conhecimento geral, assim como do movimento que produz essas diferenças. Trata-se, desta forma, da transição entre esses saberes e do trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino⁹ de modo que os professores, por sua vez, trabalhariam com transposições pré-estabelecidas. Para Chervel (1990, s/p), haveria uma crença geral de que as disciplinas seriam reduzidas a “metodologias” que visariam ensinar conhecimentos construídos em outros espaços que não os escolares, de modo que não há possibilidade de uma existência autônoma das disciplinas.

É a essa concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada a imagem que geralmente se faz da "pedagogia". Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, **todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade, vulgarizar para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade.** A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência (CHERVEL, 1990, s/p – grifos meus).

Para o autor, essa compreensão de que a escola se trata puramente de um agente de transmissão de saberes elaborados fora dela é fruto da crença de que a escola é, por excelência, o lugar da rotina, do conservadorismo e da inércia.

No que se refere à Geografia, mais especificamente, autores como Rocha (1996) e Vlach (1998, 2004), discutem a institucionalização da Geografia nas escolas brasileiras relacionadas com a criação do Colégio Pedro II em 1837 e da obrigatoriedade das demais escolas de seguirem seu modelo curricular. Vlach (2004) também relaciona sua institucionalização com a presença de conteúdos geográficos nas provas de seleção para as faculdades de Medicina e Direito no Brasil. Já Albuquerque (2011), pautada em outras análises documentais, aponta para a presença da Geografia no currículo das escolas no Brasil em

⁹ As autoras discutem uma ampliação da Teoria da Transposição Didática a partir de Develay (1995), que considera que o conhecimento científico não é o único elemento incorporado no saber escolar e que, desta forma, este inclui as práticas sociais de referência na sua composição; ou seja, os saberes são didatizados concomitante à uma incorporação dos valores sociais (LOPES e MACEDO, 2011, p. 98-99).

períodos até mesmo anteriores à criação do colégio referenciado. Todavia, concordam que é no início do século XX, mais precisamente na década de 30 do século em destaque, que a Geografia passa a ser institucionalizada no âmbito acadêmico com o intuito de formar professores de Geografia para a Educação Básica.

Trabalhos como os de Cabral (2018) e Cabral e Straforini (2017) indicam as relações entre os estudos das temáticas físico-naturais a partir da Geografia ensinada nas escolas e a construção de uma identidade nacional associada à Era Vargas (1930-1945). Mesmo que suas pesquisas se orientem em direção a este período, consideram que essa construção se iniciou ainda antes por meio de obras de teor modernista, como as de Delgado de Carvalho. Nesta perspectiva, as temáticas físico-naturais são compreendidas como produção discursiva e prática cultural, sendo consideradas conhecimentos utilizados por grupos articulados em uma operação hegemônica ancorada na construção de um imaginário territorial, de sentidos nacional-patrióticos e de sentidos curriculares voltados à Geografia escolar.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos geográficos ligados às temáticas da natureza atravessam – ou mesmo constroem – sentidos específicos em que grupos colocam em disputa, principalmente a partir da década de 1930, os marcos discursivos da geografia escolar, novas lutas por significação do currículo escolar e a construção de sentidos territoriais pautados no ideário nacional-patriótico varguista (CABRAL, 2018, p. 125).

Em outros contextos, como o alemão e o francês, a Geografia ensinada nas escolas igualmente guardava relações com o significante “nação” e seus desdobramentos identitários. Tonini (2006) nos traz que a implantação da Geografia nas escolas alemãs estava vinculada aos movimentos de unificação territorial da Alemanha do século XIX e à criação de ideais nacionalistas. Neste período e em momentos anteriores, ainda que estudos geográficos fossem realizados em espaços universitários, sobretudo com as obras de Kant (1724-1804), Humboldt (1769-1859), Ritter (1779-1859) e Ratzel (1844-1904), a Geografia ainda não havia se estabelecido como curso universitário. A escola, então, era vista como um dispositivo disciplinar que permitia o controle sobre o saber, endossando a construção da identidade alemã e fazendo com o que o país promovesse a universalização do ensino primário. Segundo a autora, houve um entrelaçamento entre a Geografia escolar e o projeto alemão de estado nacional patriótico, por meio da sua invenção como matéria escolar e sua garantia na grade curricular.

A Geografia então foi considerada uma ferramenta de grande auxílio para este projeto. Tornou-se importante devido à possibilidade de produzir verdades necessárias à unificação alemã (1871). A contribuição da Geografia escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza

com efeitos de verdade. (...) a nação ergueu-se sob a consciência da unidade cultural, produzida por um discurso natural (TONINI, 2006, p. 31).

No contexto francês, por sua vez, segundo Lacoste (1988), o ensino de Geografia passa a ser uma demanda principalmente após a derrota da França na guerra franco-prussiana (1870-1871), posto que após esse conflito o governo francês conferiu relevância aos ideais nacionalistas com base nas noções territoriais que a Geografia poderia construir nas escolas e que já eram utilizados na Alemanha em uma política imperialista. De acordo com Tonini (2006), “A França, conseqüentemente, deveria começar a pensar sobre o espaço, elaborar um discurso geográfico que legitimasse o expansionismo francês e que, concomitantemente, desconstruísse o discurso geográfico da escola alemã” (p. 50).

No contexto inglês, Goodson (1990, p. 236) afirma que a Geografia começa a garantir lugar nos currículos das escolas no século XIX; uma Geografia de “cabos e baías” e, mais tarde, de “casas em muitas terras”. Havia, naquele momento, um professor especializado não-diplomado, o que significa dizer que a Geografia ainda se encontrava fora das universidades. O autor faz referência a H. T. Mackinder, um dos fundadores da Geografia, para afirmar que somente existiria uma demanda por uma Geografia acadêmica caso esta fosse acreditada nas escolas. A Geografia acadêmica inglesa dá os seus primeiros passos a partir da criação, em 1893, da Associação Geográfica, responsável por um *lobby* ativo para a disciplina que reivindicava uma formação docente em Geografia como possibilidade única de se ensinar uma Geografia com valor educacional específico da matéria, sem que se perdesse em generalizações econômicas e sociais.

O problema central, portanto, continuava sendo o do estabelecimento de departamentos nas universidades onde “geógrafos podiam ser formados” e as mudanças graduais na busca da relevância e utilidade para o aluno podiam ser controladas e dirigidas. (...) Assim, em 1927 ficamos sabendo que o “principal objetivo do bom ensino de Geografia é o de desenvolver, como no caso da História, uma atitude de espírito e um modo de pensamento característico da matéria” (GOODSON, 1990, p. 240).

Insisto neste breve exercício de retomar as relações entre a Geografia escolar e sua institucionalização no âmbito universitário, pois considero que, ao nos voltarmos à epistemologia da Geografia escolar, nosso primeiro movimento pode ser nos direcionarmos aos nossos referenciais acerca da História do Pensamento Geográfico. Nossa formação docente inicial é pautada, por vezes, em uma tradição bacharelesca em detrimento da licenciatura, como trabalhado por Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017; 2019), o que pode acarretar em certa dificuldade em empreender e conceber uma epistemologia da Geografia escolar. Goodson

(1997) também nos traz que a associação da disciplina com a referência acadêmica foi, historicamente, um mecanismo promotor de sua estabilização no currículo escolar por meio da legitimação científica.

Preocupe-me em trazer esses tipos de apontamentos sobre a Geografia escolar com o objetivo de tensionar o porquê de, ao nos direcionarmos a uma epistemologia escolar, muitas vezes, nos remetermos quase que instantaneamente ao conhecimento científico quando, historicamente falando, a presença da Geografia nas instituições escolares se realiza antes mesmo da sua institucionalização acadêmica. Isto posto, a promoção de pesquisas voltadas à uma epistemologia da Geografia escolar pode ser vista como potência na medida em que nos permite, nos cursos de licenciaturas, nos voltarmos às possibilidades de compreensão daquele que é nosso campo de trabalho e de estudo. Esta assunção abrange um reconhecimento deste componente curricular dentro de contextos de pensamentos específicos, auxiliando-nos a empreender estudos acerca de caminhos, perspectivas, propósitos e sentidos envolvidos no conhecimento geográfico escolar.

A discussão em torno desta epistemologia sinaliza as articulações existentes entre a Geografia acadêmica e escolar, o que antagoniza uma proposta de análise que conceba estes campos de modo binarizado. A Geografia acadêmica é aqui compreendida como portadora de sentidos hegemônicos que tentam suturar sentidos de conhecimento geográfico escolar, o que não interrompe de modo algum os movimentos realizados pela Geografia escolar nas disputas discursivas. Os estudos que visam a construção da noção de que a Geografia escolar é produtora de conhecimento, assim como outras disciplinas escolares, criam uma cadeia de equivalências que reconhece os espaços escolares igualmente como lugares de disputas políticas a partir de demandas próprias promovidas por diferentes grupos e sujeitos.

Segundo Vilela (2013, p. 43), o currículo deve ser concebido como atuante nas relações de poder e não exclusivamente como produto de discursos elaborados na externalidade da escola. Ou seja, trata-se de admitir que há algo que é específico da escola e que, portanto, não há uma relação linear entre o que se elabora no contexto acadêmico e o que é ensinado em âmbito escolar. A binarização destes campos indicaria uma independência entre suas formas de existir, concepção da qual discordo dado que, segundo Laclau (2011, p. 105), o caráter aberto da universalização conduz toda identidade a uma hibridização inevitável. A hibridização, todavia, não sinaliza obrigatoriamente uma perda da identidade, significando, potencialmente, o seu fortalecimento por meio da abertura para novas possibilidades.

Uma maneira de articular essas perspectivas geográficas está no que Shulman (1986; 1987) denominou de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content*

Knowledge-PCK), que diferencia o fazer docente e o fazer técnico de uma mesma disciplina de modo a valorizar o conhecimento acerca do conteúdo específico da disciplina acadêmica para o fazer pedagógico do professor. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se refere ao conhecimento profissional do professor. Em seus estudos o autor analisa os modos como o discente especialista se constrói como professor, ou seja, como transforma sua especialidade em conteúdos que possam ser compreendidos pelos estudantes. Assim, discute acerca daqueles conteúdos que faziam parte dos tópicos de ensino e, no entanto, não eram conteúdos previamente aprendidos pelo professor em sua formação. Outro questionamento então se fazia presente: como o professor se preparava para ensinar algo nunca visto anteriormente; como o aprendizado para o ensino acontecia? (Ibidem, p. 8).

De acordo com Shulman (1986) há três formas de conhecimento docente que se relacionam de forma direta com o conteúdo. O primeiro é o Conhecimento do Conteúdo e diz respeito ao conhecimento do professor sobre sua disciplina de referência. Este conhecimento é dividido entre estruturas substantivas – aquelas referentes a como os conceitos e princípios das disciplinas estão organizados – e estruturas sintáticas – que se referem àquilo que é considerado um conjunto de verdades e inverdades em uma disciplina. É por meio do “Conhecimento do Conteúdo” que o professor sabe o quê, e o porquê de determinados conteúdos serem ensinados. O segundo se refere ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo propriamente dito. Diz respeito, portanto, ao conhecimento mobilizado na prática de ensino – como ensinar de modo compreensível a partir de reformulações e representações. Compreendo que tanto o Conhecimento do Conteúdo, quanto o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo são formados a partir de identificações que são suturadas no campo das disputas políticas entre diferentes grupos que demandam o que é e o que não é legítimo em termos de conhecimento, reivindicando, desta forma, particularismos como ocupantes do lugar de universal. Neste sentido, podemos compreender os deslocamentos entre essas fronteiras como disputas ocorridas no campo das articulações, que são ontologicamente discursivas. Neste contexto, refiro-me, principalmente, às articulações estabelecidas entre uma Geografia acadêmica e uma Geografia escolar.

Por fim, o autor nos traz a perspectiva de conhecimento baseado no currículo que, em sua concepção, se refere àquele associado aos conteúdos programados para o ensino. A partir das contribuições de Shulman, outras questões ainda sem respostas são levantadas no âmbito desta pesquisa no que tange às fronteiras entre os diferentes tipos de conhecimentos. Se o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo diferencia o conhecimento de um professor de determinada disciplina e um especialista da área, podemos perguntar: como podemos pensar as

fronteiras entre esses conhecimentos? É possível o fechamento de um conhecimento necessário compartilhado entre o professor e um especialista da área? Seria o currículo o definidor do alcance do conhecimento específico do conteúdo que o professor carrega?

Nesta direção, podemos compreender os deslocamentos entre essas fronteiras como disputas ocorridas no campo das articulações, que são ontologicamente discursivas. Concordo com Vilela (2013, p. 42) quando, a partir de contribuições de Monteiro (2001) e Forquin (1992), argumenta que a valorização do conhecimento do professor serve de base para se alegar uma especificidade do conhecimento escolar, o que torna possível reconhecer que há produção de conhecimento neste espaço. Assim, os significados produzidos acerca do conhecimento escolar “(...) dão relevo às relações e transformações entre o conhecimento científico e escolar” (Ibidem, p. 43). Segundo a autora, é neste movimento que os estudos em torno da história das disciplinas escolares se destacam.

Ao considerar a formação docente nos cursos de graduação, temos que este conteúdo específico discutido por Shulman (1986; 1987) se desenvolve, especialmente, durante a formação inicial do professor, ainda que não se restrinja a esse momento. É nesta fase que ele se aproxima da constelação de conceitos disputada continuamente no campo científico e, desta forma, o que se debate no domínio acadêmico opera no desenvolvimento da referência epistemológica do professor, mesmo que se opere uma recontextualização¹⁰ deste conhecimento ao adentrar a escola e na sala de aula. Não se trata de negar a existência de outros particularismos e articulações em disputa no que se refere ao conhecimento do professor e ao que ele irá considerar relevante em seus exercícios em sala de aula, mas sim de apontar para a presença de uma hegemonização do discurso acadêmico no que diz respeito ao conhecimento escolar do professor, sobretudo no que concerne ao início de sua carreira.

Petrucci-Rosa (2018) defende que os processos de criação de identidade docente são fortalecidos nas instituições universitárias, que se constituem como espaços de formação.

¹⁰ Segundo Lopes e Macedo (2011, p.106), a recontextualização baseada em Basil Bernstein “(...) é um conceito que, de forma mais amplo, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aula. Assim, vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais os textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias do governo e destas para a escola. Ou ainda para entender como a apropriação de textos internacionais vem sendo feita em um dado contexto nacional”. Para Petrucci-Rosa (2018), é possível considerar uma convergência entre a transposição didática de Chevallard com o conceito de recontextualização de Bernstein, todavia, as abordagens possuem trajetórias histórias e epistemológicas distintas. Segundo a autora, a distinção conceitual entre ambas ganha destaque quando olhamos para os mecanismos de força da ordem social em relação à modificação do conhecimento científico, de modo que em Chevallard a validação se dá via epistemológica, ao passo que para Bernstein “(...) o discurso regulativo produz práticas de legitimação por meio da ordem social” (p. 33).

Assim, “(...) *ser professor(a) de...* (Matemática, Biologia, Ciências, História, etc.) significa mais do que carregar um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos. Significa também estar inserido num campo simbólico representado pela própria noção de disciplina escolar” (Ibidem, p. 41 - grifo da autora). A autora chama a atenção de que, no contexto brasileiro, a noção de que a estabilidade das disciplinas está relacionada com a formação de professores nas universidades é fruto da relação entre as disciplinas e os processos identitários docentes, de modo que há mais de cinquenta anos os programas de formação de professores, por meio das licenciaturas, certificam profissionais da educação para que atuem em disciplinas escolares específicas. Desta forma, considera que o conhecimento escolar se distingue de seu campo de referência a partir de especificidades que indicam seu caráter político e social e que sua estabilidade igualmente se relaciona às suas práticas pedagógicas.

Em relação às práticas pedagógicas no ensino de Geografia, Ascensão e Valadão (2017) afirmam dialogar com Shulman (1987) por considerar que esse autor busca uma epistemologia do conhecimento pedagógico, concebe os professores como sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos e, por fim, por reconhece a existências de códigos que são específicos de uma área. Segundo os autores, aspectos como capacidade reflexiva, visão de contexto e capacidade adaptativa, são de suma importância para se pensar a formação do professor. Defendem, ainda, outro elemento central da formação docente no interior dos conhecimentos específicos: a dimensão conceitual, esta se refere ao eixo de apoio do encontro entre os conhecimentos gerais da matéria e os conhecimentos gerais da Educação. Os autores partem de uma concepção de conceito como uma sistematização de compreensões humanas em relação ao real e assumem que são construídos a partir de aspectos culturais utilizados como forma de identificação e compreensão das coisas.

No caminho para a solução de um problema espacial, há, simultaneamente, a construção conceitual e a interpretação da espacialidade dos fenômenos. Não obstante, pensar ações de ensino e aprendizagem nessa direção pressupõe um professor que: (i) entenda o conceito como uma construção e não um dado; (ii) seja capaz de operar a partir de conceitos e não de, simplesmente, informar conceitos em sala de aula. (ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017, p. 10).

Para os autores, o conceito age como mediador na interpretação das questões geográficas e, assim, afirmam que é no intento da compreensão dessas questões que, por meio da mediação docente, o aluno é capaz de construir compreensões conceituais que geralmente já existem e são aceitas pela comunidade científica e possa, concomitantemente, desenvolver explicações sobre determinadas organizações espaciais. Partindo dessa discussão, Ascensão *et al* (2018, p. 42) trazem ao debate o raciocínio geográfico, o definindo como uma maneira de

ação do intelecto voltada à interpretação da espacialidade dos fenômenos como forma de decodificar as práticas espaciais. As espacialidades, por sua vez, dizem respeito às relações estabelecidas entre diferentes elementos espaciais que produzem as práticas espaciais.

Para os autores, a Geografia possui nas práticas espaciais realizadas no espaço geográfico o seu objeto de estudo. Nesta direção, segundo Cavalcanti (2017) e Castellar (2011), a Geografia escolar trata-se de um mecanismo que oferece aos alunos instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos por meio dos quais estes possam interpretar espacialidades vividas, percebidas, concebidas (ASCENÇÃO et al, 2018, p. 36-37). Os autores articulam sua discussão com Martins (2017) em publicação intitulada “*Thinking to develop Geographic Thinking*”¹¹ e a noção de pensamento geográfico. Afirmam, no entanto, que para se tornar raciocínio geográfico o pensamento geográfico necessita se alinhar à ciência geográfica, ou seja, às suas bases epistemológicas e que essa operação é realizada com base em conceitos-chave que se relacionam com uma ordem de pensamento da ciência de referência.

Para Ascensão e Valadão (2014), a espacialidade do fenômeno como objeto de interpretação geográfica não é consensual entre esta comunidade científica. Todavia, entre os pesquisadores da área de ensino essa assunção é frequente, ainda que sua definição não seja sempre clara. Os autores propõem que a interpretação da espacialidade se dê por meio da associação entre o que chamam de conceitos fundantes (espaço, tempo e escala), o tripé metodológico (localizar, descrever, interpretar) e o conjunto de processos (antropogênicos e físicos) que atuam em um determinado espaço. Há convergência entre o pensamento dos autores com as contribuições de Cavalcanti (2010, p. 7) no que concerne à espacialidade como contribuição da Geografia escolar. Em relação ao ensino de Geografia com base em conceitos, a autora afirma: “(...) assim, ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo, o que requer desenvolver, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, um pensamento conceitual”. Os estudos desta autora serão retomados e explorados em capítulo subsequente, sobretudo a partir das contribuições das teorias cognitivistas ao ensino de Geografia.

Por ora, é ressaltado que seus trabalhos discutem a formação de conceitos a partir de uma perspectiva cognitiva vigotskiana (CAVALCANTI, 2005). Assim, defende que no

¹¹ Os autores fazem referência ao livro “*Power of Geographical Thinking*” editado por Brooks (2017), no qual consta o artigo de Martins (2017) intitulado “*Thinking to develop Geographic Thinking*”, com quem dialogam a perspectiva de um pensamento geográfico com a noção de raciocínio geográfico. “Temos em comum com essa autora o entendimento de que o pensamento geográfico, para ela, e o Raciocínio Geográfico, para nós, têm forte apelo cognitivo e que conceitos, informações e procedimentos serão ensinados com o fim de que os educandos compreendam questões espaciais” (ASCENÇÃO et al, 2018, p. 40).

processo de aprendizagem da Geografia é importante que o aluno seja capaz de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade a partir de um ponto de vista geográfico e este movimento está muito além da *assimilação de informações* geográficas e que, portanto, o ensino deve se apropriar de significados geográficos a partir da negociação dialógicas destes; este movimento se daria a partir da formação de conceitos. No que concerne à discussão acerca do ensino por conceitos, torna-se relevante refletir sobre como operar com essa perspectiva a partir de uma concepção pós-fundacionista. Cabe pensarmos o que esperar de uma visão de ensino de Geografia na qual os conceitos não sejam tratados como munidos de um fundamento central a partir de uma compreensão essencializada de seus significados, ou ainda, como fruto de um consenso entre os sujeitos de uma comunidade disciplinar envolvidos nas negociações por suas definições. Portanto, considero os conceitos como um significado desprovido de um fechamento permanente de sentido sobre um significante e, nesta direção, é preciso analisar como se dão as práticas articulatórias em torno de fechamentos de sentidos dentro de um discurso.

De acordo com Laclau (1986), a partir da psicanálise lacaniana e a noção de sujeito da falta, o sujeito está sempre a buscar a sutura de algo que lhe falta e nem sempre este algo lhe é reconhecível. No entanto, cada nova identificação é uma aposta de projeto que poderá, mesmo que temporariamente, completá-lo. A partir dos estudos de Mendonça e Rodrigues (2008), Ferreira (2011) nos auxilia a compreender as dinâmicas envolvidas na prática articulatória. Segundo o autor, diferentes elementos se articulam a partir de um ponto nodal. Assim, estes elementos passam também a ser considerados como momentos políticos e estes elementos/momentos podem se articular de diversas maneiras a depender da cadeia discursiva da qual fazem parte.

Os elementos podem ser considerados como as "(...) diferenças sociais que não estão articuladas discursivamente" (FERREIRA, 2011, p. 15). Essas diferenças sociais não se encontram articuladas por não serem portadoras de demandas identificadas com outras demandas no rol das demandas sociais. Os momentos, por outro lado, são os elementos compreendidos como posições diferenciais articuladas no interior de um discurso, de modo que "(...) a articulação de um momento num discurso não impede sua articulação em outro discurso; desta maneira ele seria o mesmo elemento, entretanto teria sua natureza modificada de acordo com a articulação com outras identidades na formação de cada discurso" (Ibidem, p. 16). Os momentos se articulam por meio de pontos nodais, que são responsáveis por fixar sentidos parcialmente e contingencialmente. O discurso, por sua vez, trata-se do resultante de uma prática articulatória.

Desta forma, o ensino por conceitos pode ser pensado a partir de uma perspectiva que nos permita compreendê-los na condição de um discurso hegemônico, o qual incorpora em sua cadeia significados que nos parecem permanentes a partir da aparente existência de um centro fixo. Se considerarmos, por exemplo, o conhecimento geográfico escolar como portador de diversos discursos no intento de pleitear seu sentido último, questiono ainda quais seriam algumas possibilidades de construção de sentidos sob o contexto de existência de um conteúdo associado a uma Geografia escolar voltada aos estudos do tempo presente, mas que também carrega enunciados de um estudo de cunho informacional, outros de ensino por meio de um raciocínio e, ainda, por vezes, anunciada como conectada à apreensão da realidade em função de suas análises.

Em relação às colocações sobre o raciocínio geográfico e do ensino-aprendizagem por meio de conceitos em detrimento de uma prática voltada à transmissão de informações, é possível tensionar as articulações que podem ser construídas entre os conteúdos de atualidades e o ensino de Geografia no que se refere às possibilidades de 1) acionarem um raciocínio geográfico, seja como o defendido pelos autores ou ainda o de diferentes perspectivas que construam outros sentidos; 2) mobilizarem práticas de apreensão factual dos acontecimentos, ou seja, práticas voltadas à transmissão de informações e oposição a um raciocínio. Em função do discutido até então, argumento que há uma relação antagônica entre os significantes conceito e informação. De outro modo, o ensino por conceitos é reiteradamente construído por meio da negação de uma perspectiva de ensino voltada à mera transmissão de informações, o constituindo como seu exterior constitutivo de maneira a construir uma cadeia de equivalências entre o ensino por meio de conceitos e o desenvolvimento de um *raciocínio* geográfico. A transmissão de informações, como será discutida em capítulo subsequente, igualmente é articulada a uma prática de ensino tradicional que se tornou alvo de críticas de propostas educacionais que incorporaram teorias cognitivistas.

O raciocínio geográfico, presente também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a defesa do ensino por conceitos e a preocupação com a espacialidade dos fenômenos no ensino de Geografia foram discutidos em virtude de integrarem disputas discursivas em torno das formas de se estabelecer relações de ensino-aprendizagem do conhecimento pedagógico do conteúdo e, portanto, unidos a outras abordagens, também constroem o que se entende por conhecimento geográfico escolar. Essas interlocuções, da mesma maneira, oferecem subsídios para pensarmos as articulações entre a Geografia escolar e a acadêmica, sobretudo no que se refere à construção epistêmica da primeira. Preocupo-me igualmente em refletir a respeito da concepção de uma disciplina capaz de apreender a realidade

de modo a interpretá-la juntamente com os alunos. Desta maneira, interessa pensar sobre percursos epistemológicos no campo da Geografia escolar e acadêmica que autorizam esse discurso. Argumento que enunciados como esses estão articulados às atualidades, tornando-as passíveis de serem incorporadas como conteúdos no ensino de Geografia. Em relação ao tempo presente nos estudos geográficos, este tema será mais aprofundado em capítulo específico.

Considero o significante *realidade* em duas perspectivas distintas e articuladas. A primeira se pauta em sua compreensão como recurso pedagógico das disciplinas escolares, ou seja, a *realidade do aluno* como ponto inicial de construção do conhecimento. Ao longo do século XX e XXI, teorias pedagógicas e psicogenéticas articularam, cada uma a seu modo, a realidade na defesa de um processo de ensino-aprendizagem no qual o conhecimento não se constituísse como uma externalidade ao estudante. A segunda perspectiva se relaciona à sua concepção como algo que é próprio da ciência geográfica. Isto posto, argumento que há um estado de contiguidade entre a *realidade* e o *tempo presente*, posto que a realidade é e acontece no presente - evocando a expressão “ciência do presente” - e, nesta direção, em suas estratégias de estabilização curricular, a Geografia escolar é discursivamente significada como promotora dos estudos da *realidade atual*, seja do mundo ou do aluno, que no contexto escolar é metonimizada como *atualidades*.

Ao discutir epistemologia, Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e raciocínio geográfico, objetivei introduzir considerações acerca da articulação de um conteúdo de atualidades ao componente curricular Geografia de maneira que as atualidades pudessem ser disputadas como um conteúdo de identificação geográfica, ou seja, como forma de responder a um sentido discursivo de conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico. Compreendo, portanto, as construções sobre a realidade atual como uma tentativa de incorporação da dimensão da vivência do aluno ao conhecimento geográfico escolar. O deslocamento do significante *realidade* às *atualidades* por meio de uma lógica de contiguidade se relaciona, em conjunto com a dimensão epistemológica e pedagógica referenciadas até aqui, a demandas que também constroem sentidos de conhecimento geográfico escolar, como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio, objetos de nossas análises na segunda parte deste trabalho.

De modo a olhar mais atentamente para a dimensão pedagógica e epistêmica relacionadas à realidade como alvo de disputas por identificação geográfica, o foco do próximo capítulo está em debater a construção deste significante em um momento de edificação de um corte antagônico teórico-metodológico na ciência geográfica e no ensino de Geografia. Assim sendo, trago as discussões do denominado “movimento de renovação da Geografia”, das

articulações entre o ensino de Geografia e a teoria cognitivista de Jean Piaget e a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, como formas de significar a realidade e lhe conferir centralidade no campo geográfico escolar.

Capítulo 2. Compreender para transformar: a realidade do mundo atual como campo de estudo e atuação política

A dimensão da realidade é cara ao escopo desta pesquisa, sobretudo em suas equivalências com o cotidiano, pois no contexto do ensino de Geografia é por meio de enunciados que valorizam o conhecimento da realidade do mundo e da realidade do aluno que as atualidades são frequentemente mobilizadas. Neste capítulo, argumento que as articulações que incorporam a dimensão da realidade do aluno articuladas ao discurso de Geografia como ciência do presente geram operações que autorizam conteúdos de atualidades como passíveis de serem incorporados no âmbito da Geografia escolar.

O enfoque, portanto, está em nos aprofundarmos um pouco mais na dimensão da *realidade* e da *realidade do aluno* como discurso de origem, mas também como destino das ações geográficas. A realidade como uma dimensão de estudo no ensino de Geografia foi recorrente em todas as entrevistas realizadas e igualmente está presente em documentos curriculares de âmbito nacional, por vezes, associada à noção de tempo presente.

A noção de que a Geografia é inspirada na realidade contemporânea demarca sua relevância pedagógica no sentido de colocar na compreensão do mundo atual a condição para que os estudantes possam se constituir como cidadãos críticos. A análise da organização espacial, nesta direção, fornece os sentidos das estruturas sociais, econômicas e culturais construídas historicamente pelos homens. O enunciado “Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história”, citado anteriormente em trecho dos PCN (BRASIL, 2000)¹², está relacionado ao que o documento chama de “transformações” do final do século XX que, ao transformarem o mundo, igualmente, demandam novas respostas geográficas aos problemas sociais, o que configuraria na necessidade de mudanças em bases teórico-metodológicas desta ciência.

As orientações educacionais complementares aos PCN (PCN +) trazem uma discussão sobre conceitos estruturantes e competências específicas da disciplina geográfica em um contexto de promoção do ensino por áreas de conhecimento. O documento apresenta uma competência que diz respeito ao reconhecimento na aparência de formas visíveis e concretas do

¹² Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, a Geografia é a **ciência do presente**, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal deste conhecimento é contribuir para o entendimento do **mundo atual**, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente (BRASIL, 2000, p.30 - grifo do próprio texto).

“espaço geográfico atual a sua essência” (BRASIL, 2002, p. 63), na qual “essência” se refere a processos históricos e contemporâneos a às ações de diversos agentes sociais e que resulta em profundas alterações na organização e no conteúdo do espaço. Ao justificar a competência os PCN+ colocam:

Assim, a primeira das competências definidas implica o reconhecimento das formas visíveis e atuais do espaço geográfico, assim como seu reconhecimento histórico, mediante o reconhecimento desse processo no devido tempo histórico. A competência ora definida implica também a percepção das profundas alterações vivenciadas pelo espaço geográfico e por seu conteúdo. Nesse sentido, o espaço geográfico apresenta elementos resultantes de um processo de renovação, convivendo ao lado de outros que permanecem. **O reconhecimento desses elementos e de seu peso na realidade presente implica o domínio de uma competência específica da Ciência Geográfica** (BRASIL, 2002, p. 63-64 – grifos meus).

Isto posto, as formas atuais do espaço geográfico são concebidas como fruto de processos históricos, entretanto, o valor na “realidade presente” desses elementos que são frutos da convivência de novos e antigos processos só são possíveis de serem apreendidos na escola por meio do desenvolvimento de competência particular da Geografia. A realidade é mobilizada como *realidade presente* e é significada como característica das explicações geográficas a partir de suas competências dentro da área de ciências humanas. Em diálogo sobre o ensino de Geografia, a professora Ana Clara traz o que interpreto como a dimensão da realidade como fundamental na formação do cidadão.

A gente tem um papel fundamental que é entender a realidade e a partir disso dizer para os alunos olharem a realidade e refletir sobre ela. É por isso que eu falo da formação cidadã; porque o cidadão é aquele que sabe do seu papel na sociedade e no território; porque a gente vive num território. Então, qual é o nosso espaço aqui? Por que a gente constrói [espaço]? A gente faz parte desse espaço aqui. As ações não existem em uma subjetividade, elas acontecem em uma objetividade também, então as ações sociais ajudam a entender a realidade. Entender a realidade para formar um cidadão é importante, porque ele toma consciência de onde ele está e como ele pode agir naquela sociedade, ele sabe seus deveres, seus direitos e pode agir socialmente (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Frequentemente, a dimensão da realidade como espaço de transformação é articulada ao papel do cidadão, de modo que a cidadania se constrói em função da capacidade dos sujeitos de compreensão da realidade e ação sobre seu meio. A partir da fala da professora Ana Clara interpreto a existência de uma realidade mobilizada por meio da espacialidade - o território - que chama uma objetividade, uma dimensão concreta das ações sobre o espaço. O entendimento das ações que conformam o território é o que permite aos alunos a apreensão da

realidade que os cercam e, portanto, é o que constrói sua consciência e sua capacidade de agir socialmente.

De certo que não estou propondo uma exclusividade da prática pedagógica geográfica em encontrar na realidade sua dimensão de estudo tal qual algo que seja intrínseco a esse componente curricular. A atenção está em pensar a realidade como um significante que tem seus sentidos disputados por grupos que intentam instituir suas demandas como universais e, nesta direção, refletirmos sobre as articulações que esses sentidos vão estabelecendo com a noção de atualidades. Desta forma, interessam os enunciados que identificam no significante realidade e realidade do aluno o discurso da transformação social que opera, frequentemente, a partir da noção de totalidade. Por essa razão, o enfoque se encontra com maior proeminência nas publicações que se deram na Geografia, principalmente, a partir do fim dos anos 1970 e durante os anos 1980 no Brasil, ainda que este movimento esteja intimamente articulado com expressões internacionais.

2.1 O discurso de renovação e a emergência da Geografia Crítica

No último quartel do século XX, mobilizações em torno de diferentes concepções geográficas passam a ocorrer com maior expressividade na Europa, Estados Unidos e Brasil. Este movimento ficou conhecido como “renovação da Geografia” e, de modo geral, questionava as bases teórico-metodológicas do fazer geográfico de então. Grande parte dos grupos que integraram essas correntes procurava instituir a Geografia como uma ciência fundamentalmente social e projetava na Geografia de então, coloquialmente denominada como “Geografia Tradicional”¹³, um papel descontextualizador e descompromissado com a sociedade.

De acordo com Campos (2012), em contraposição à Geografia Quantitativa¹⁴, conhecida como "*New Geography*", uma das vertentes de oposição foi denominada de Geografia Nova, ou ainda, Geografia Crítica. A Geografia Quantitativa, desenvolvida desde a

¹³ De partida, discordamos daqueles que classificam ou essencializam como Geografia Tradicional todas as correntes, orientações e filiações geográficas coexistentes ao longo do século XX até o surgimento, nos anos 1970, da Geografia Crítica de fundamentação marxista. Acreditamos que todas essas geografias do século XX traziam em si e aos seus modos o próprio movimento de modernidade da sociedade e das ciências iniciado no século XVIII e difundido no XIX e primeiras décadas do XX. Simplificá-las como Geografia Tradicional oculta a um só tempo tantos a heterogeneidade de correntes e filiações geográficas existentes, quanto minimiza as disputas em torno do processo de hegemonização discursiva de um sentido de Geografia. No Brasil, consideramos que a obra “Geografia, Pequena História Crítica”, de Antonio Carlos Robert Moraes (1995), tenha contribuído para essa simplificação, quando enquadra todas essas geografias de fundamento positivista como Geografia Tradicional.

¹⁴ A Geografia Quantitativa é usualmente associada a um pragmatismo e, desta forma, também pode ser encontrada como “Geografia Pragmática”.

década de 1950, pautava-se no neopositivismo lógico e foi associada à uma submissão ao poder estatal, assim como à priorização do rigor matemático, do empirismo e de explicações mais generalistas em seus estudos. O autor defende que em outros momentos já era possível identificar perspectivas mais preocupadas com aspectos sociais na análise geográfica, como nos trabalhos de Josué de Castro e Manuel Correia de Andrade. A Geografia Crítica, por sua vez, se articulou à noção de transformação social, o que intensificou o diálogo com economistas, sociólogos e historiadores. Ainda que com grande expressão, essa corrente se desenvolveu de modo plural.

Não se constituiu num movimento uniforme - seguindo as tendências das esquerdas no país - e, de modo geral, valorizou o conhecimento do processo histórico (A História é a Geografia do passado?), o entendimento do momento presente (A Geografia é a História do presente?), projetou um futuro (“Uma ciência digna desse nome deve preocupar-se com o futuro. Uma ciência do homem deve cuidar do futuro não como um mero exercício acadêmico, mas para dominá-lo”. — SANTOS, 1978a, p. 213), o que a levou à formulação de uma práxis, de propostas de atuação com vistas à transformação do espaço social (CAMPOS, 2012, p. 903).

Mesmo com a identificação mais proeminente de tendências marxistas, o autor afirma que outras influências também estavam presentes nesse movimento de renovação, como as anarquistas, stalinistas, socialdemocratas, de base educacional freiriana, dentre outras. Neste trecho de seu texto, é possível identificar uma atenção conferida à dimensão temporal neste momento de busca por renovação. Questionamentos do tipo “A História é a Geografia do passado?” e “A Geografia é a História do presente?” marcam a dificuldade de estabelecimento de fronteiras bem definidas entre os campos da Geografia e da História, sobretudo em um contexto de valorização de aspectos históricos na análise do social a partir de leituras de mundo embasadas no materialismo histórico e dialético. Concebo essas fronteiras como fruto de disputas políticas que não delimitam, em última instância, definições sempre precisas e muito menos objetivas, de modo que a dificuldade neste estabelecimento é fruto ela mesma de uma inexistência apriorística dessas definições. A própria implementação da disciplina de Estudos Sociais, para os anos finais durante o regime militar, aponta para momentos em que essas duas áreas aparecem mais profundamente relacionadas. No capítulo cinco, a dimensão do binômio espaço-tempo nos estudos geográficos será privilegiada, o que inclui processos de diferenciação em relação à História, seja em contexto acadêmico ou escolar e no estabelecimento de metáforas temporais e espaciais associadas a esses campos científicos.

Por ora, é relevante apontar que neste momento de evidência das disputas por hegemonia no campo geográfico, marcado por uma “ruptura” com o pensamento de então, os

diversos grupos, ou particularismos, que compõem essa ciência estabelecem suas demandas democráticas a partir de uma cadeia de diferenças. Segundo Laclau (2018), as demandas democráticas são aquelas que, atendidas ou não, permaneceram isoladas. No entanto, “[Uma] pluralidade de demandas que, através de sua articulação de equivalências, constitui uma subjetividade social mais ampla, serão denominadas de demandas populares. Em um nível muito incipiente, elas começam a constituir um ‘povo’, como um ator histórico potencial” (p. 124). Nesse contexto geográfico, a construção de um Outro que de alguma maneira antagoniza esses grupos e igualmente os constitui vai se dando com base na colocação de determinadas correntes geográficas no campo do *Tradicional* e, desta maneira, aquilo que deve ser superado em virtude do surgimento de uma *nova* corrente pautada agora em uma cadeia de equivalências que coloca como demanda popular a possibilidade de transformação socioespacial a partir de suas próprias concepções geográficas de realidade.

Para Cavalcanti (2016), os movimentos que predominaram no campo a partir dos anos 1980, a despeito de sua pluralidade, poderiam ter sua disputa concentrada em dois polos principais: aquele que congregava o “tradicional”, muito próximo do que foi desenvolvido pela Geografia nas primeiras décadas do século XX e aquele grupo que se intitulava como uma Geografia nova orientada à superação da tradicional. De acordo com a autora, este segundo grupo se anunciava como “crítico” e era composto, principalmente, por adeptos de correntes marxistas.

No conjunto, o movimento buscava denunciar a falsa neutralidade e a falsa “inocência” do pensamento geográfico oficial, o caráter utilitário da geografia, seu caráter ideológico vinculado ao Estado, e tinha como “bandeira de luta” romper com esse pensamento por meio de uma reformulação teórica. Com a contribuição dos pensadores, buscou-se avançar numa nova compreensão do espaço, de sua historicidade e de sua relação dialética com a sociedade (CAVALCANTI, 2016, p. 24).

A partir de Moreira (2007), a autora afirma que o movimento era composto por marxistas, não-marxistas e até mesmo anti-marxistas. A insatisfação com a Geografia hegemônica até aquele momento era o ponto nodal que articulava numa cadeia de equivalências cada particularismo, entretanto, a multiplicidade desses movimentos se tornou mais evidente apenas na década seguinte. Na esfera escolar, tampouco havia uma homogeneidade, mas o predomínio era de um teor de denúncia em relação aos modos que o ensino vinha se estabelecendo, mesmo que em momentos anteriores à renovação já fosse possível observar preocupações do tipo. Nesta direção, para Oliveira (1994), o que se vivia na Geografia era um embate teórico-metodológico.

Num plano do debate temos a corrente positivista acusando a corrente crítica de ter acabado com a geografia física. A corrente crítica acusando a positivista de comprometimento ideológico com o sistema. A corrente fenomenológica acusando a dialética de viver dogmaticamente o economicismo. Os dialéticos criticando os fenomenólogos de estarem criando uma geografia baseada na percepção individualista e alienada do espaço (OLIVEIRA, 1994, p. 9).

Sobre os diferentes grupos envolvidos nas novas reformulações, Vesentini (2004) também afirma:

E ela se alimentou de muito do que já havia sido feito anteriormente, tanto por parte de alguns poucos geógrafos quanto por outras correntes de pensamento que podem ser classificadas como críticas. Desde o seu nascedouro, a geografia crítica encetou um diálogo com a teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Réclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos (em particular os não dogmáticos, tal como Gramsci, que foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial), com os pós-modernistas e várias outras escolas de pensamento inovadoras (VESENTINI, 2004, p. 323).

Para Vesentini (2009, p. 128), o desenvolvimento do que se denomina Geografia Crítica esteve vinculado a dois grandes acontecimentos do século XX que são fundamentais na história do pensamento geográfico. O primeiro deles diz respeito aos movimentos sociais dos anos 1960 e 1970 e o outro à “falácia” da Geografia Pragmática voltada ao planejamento. Nesta direção, a Geografia Crítica - ou “Geografias Críticas”, como coloca o autor - objetivava a superação de correntes geográficas regionais de base francesa ou americana, bem como da corrente quantitativa, e procurou se “envolver com novos sujeitos” (p. 128). Se identificava com a sociedade civil e almejava se desvincular do Estado, se engajando como saber crítico, isto é, “aquele que analisa, compreende, aponta as contradições e os limites, busca contribuir para um projeto de autonomia” (Ibidem). Para o autor (2008, s/p¹⁵), é a Geografia Crítica que irá construir caminhos mais frutíferos tanto na Geografia acadêmica quanto na escolar. Suas diferentes orientações têm em comum uma “compreensão transformadora do real, na percepção política do espaço”. Diante das direções que o ensino deve tomar a partir da renovação, o autor defende:

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e **sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais**. Integrar o

¹⁵ Segundo o autor, o texto foi originalmente apresentado na mesa-redonda “Geografia e Ensino”, durante a XXXV Reunião Anual da SBPC, Belém (PA), julho de 1983 e publicada na revista Orientação, n. 6 (São Paulo, IGEO-USP, 1985), pp. 53-58.

educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história (VESENTINI, 2008, s/p, grifos meus).

Tendo-se em vista o sentido de escola como espaço de formação de cidadãos críticos diante da sociedade da qual fazem parte, apesar das distinções epistemológicas, a Geografia Crítica estava engajada com a contestação das injustiças socioespaciais, a afirmação de um conteúdo político no discurso científico e a concepção de que a Geografia poderia ser compreendida como uma forma de luta (CAMPOS, 2012, p. 940). Nestas cadeias é recorrente a construção de enunciados que colocam nesta nova Geografia a capacidade de revelar (“desvendar”) o que estaria escondido nos arranjos espaciais.

Nesta direção, Campos (2012) traz autores que considera expressivos nesse momento, ainda que não sejam os únicos a o comporem. Para Porto-Gonçalves, por exemplo, o papel da escola seria o de transmitir o sentimento de nacionalidade por meio do vínculo com o território e a realidade, nessa perspectiva, é relevante porque é a partir de seu conhecimento que é possível transformá-la (PORTO-GONÇALVES, 1989, p. 25). Segundo Moreira (1987, p. 183), tanto a Geografia escolar quanto a universitária haviam servido ao “mascaramento” da utilidade prática da análise espacial. Deveriam, portanto, por meio de uma análise dialética do arranjo espacial, agir para “desvendar máscaras sociais” que escondessem relações de classe produtoras desse arranjo. Ariovaldo Umbelino de Oliveira igualmente realizou severas críticas à Nova Geografia, apontando para a necessidade de se compreender a realidade dos trabalhadores para que se pudesse realizar uma práxis transformadora (OLIVEIRA, 1980, p. 17).

Nesta mesma direção, Antonio Carlos Robert de Moraes defendia a criação de uma Geografia Marxista cujo objetivo fosse o processo de valorização do espaço-formação territorial. José William Vesentini também é destacado a partir do seu trabalho com a geopolítica e a criação de materiais didáticos para a educação básica. Para Milton Santos, “o espaço social é histórico, obra do trabalho do homem e sua morada; é uma realidade e uma categoria de compreensão desta mesma realidade” (CAMPOS, 2012, p. 942) e pode ser explicado pela produção.

A partir dessa breve discussão acerca do discurso da renovação crítica com base no estabelecimento de uma relação com tudo aquilo que se nomeava como não crítica, cabe pensarmos, mais especificamente, como o significante realidade vai sendo mobilizado no âmbito da educação básica e, com isso, construindo sentidos de conhecimento geográfico escolar.

2.2 Sentidos de realidade na prática geográfica escolar: a formação cidadã e a transformação social

O olhar voltado à realidade do aluno como uma demarcação pedagógica não é restrito ao movimento conhecido como “renovação da Geografia” das duas últimas décadas do século XX, posto que é possível encontrá-lo em textos sobre a Geografia escolar em momentos anteriores, ainda que mobilizando sentidos outros de ensino e de conhecimento geográfico escolar. Compreendo, desta forma, que a realidade do aluno trata-se de uma tradição pedagógica em disputa no contexto do ensino de Geografia.

Na conjuntura da orientação moderna na Geografia escolar, nas três primeiras décadas do século XX, a realidade do aluno tem suturada em si sentidos racionalista-empirista consoante o método científico positivista, se baseando na utilização dos círculos concêntricos como metodologia de ensino. Os círculos concêntricos se constituem como uma perspectiva que se pauta em um ensino linear que parte do mais próximo para o mais distante no entendimento dos fenômenos, ou seja, usualmente parte do espaço imediato da criança em direção ao país e ao mundo. Nesse momento, as bases da Geografia de tradição jesuítica passam a ser questionadas 1) em função do papel da Geografia escolar na ascensão do projeto nacional-patriótico republicano, 2) em relação aos princípios escolanovistas onde significantes como “vivência”, “prática” e “experiência” passam a ganhar relevo, 3) nos sentidos de Geografia escolar construídos por autores da área comprometidos com ideais modernos e 4) com o processos de institucionalização da geografia acadêmica no país (CABRAL, CECIM e STRAFORINI, 2020 [no prelo]).

Em Straforini (2018), temos que o ensino de Estudos Sociais nos anos iniciais (1^a à 5^a série) de escolarização ocorriam desde os anos 1930 e que o que ocorreu durante a Ditadura Militar foi a promulgação da lei nº 5.692/71 que instituiu os Estudos Sociais para os anos finais (6^a à 8^a série), em substituição aos programas escolares de História e Geografia. De acordo com Cabral *et al* (2020 [no prelo]), nesta concepção disciplinar a metodologia baseada nos círculos concêntricos objetiva “(...) a pedagogização dos conhecimentos sociais à luz do método científico racionalista-empirista (KUHN, CALLAI E TOSO, 2019), de modo que o conhecimento científico da sociedade e seus princípios de sistematização se adequem ao desenvolvimento psicológico do aluno”. Neste contexto, os círculos concêntricos são tidos como meio para interpretação da realidade no ensino de temas históricos, sociais e espaciais.

A nosso ver, este foi o momento em que a Geografia acadêmica se viu desprendida de sua tradição escolar e o significativo “realidade do aluno” passa a ser fixado por um hegemonismo proeminentemente pedagógico. Não por acaso, é possível afirmar que, salve algumas exceções e propostas curriculares alternativas, a educação primária (atuais anos iniciais) da geografia ainda seja costumeiramente marcada por esta característica CABRAL *et al* 2020 [no prelo]).

A noção de círculos concêntricos como uma forma de pensar a realidade dos alunos também está presente em outras concepções dentro do ensino de Geografia, ainda que sendo problematizada em termos de tensionar a maneira como essa abordagem metodológica analisava a realidade. No âmbito da renovação crítica, o significativo realidade (do aluno) é retomado, entretanto, com novos sentidos que se orientam para uma prática libertadora envolvida na promoção da transformação social.

Campos (2012) faz referência a Resende (1986), que propôs o trabalho com os saberes que os estudantes das "camadas populares" traziam consigo como ponto de partida do processo de ensino, partindo do pressuposto de que todos chegam com determinada consciência espacial que deve ser acrescida nas estratégias pedagógicas. O ensino por meio da realidade do aluno funcionaria como uma garantia de análises voltadas à totalidade dos fenômenos em detrimento de estudos fragmentados. Nesta perspectiva, o professor deve ser encarado como um “agente da contradição”, responsável por dedicar-se à construção de uma nova escola e uma nova sociedade, pois a escola é concebida como uma das agentes de manutenção das superestruturas atuantes na sociedade. O ambiente escolar passa a ser entendido como fomentador do desenvolvimento de cidadãos críticos diante da sociedade da qual fazem parte.

Neste contexto, para Oliveira (1994), o processo educativo dialético envolve a socialização dos sujeitos por meio da consideração de sua realidade de vida. No mundo em que vivemos, a socialização defendida pelo autor se faz com base em interesses que antagonizam as ideologias dominantes e dominadas. Neste sentido, a educação bancária discutida por Paulo Freire não promove a formação de indivíduos socialmente críticos e reforça o *status quo*. Segundo o autor, uma escola comprometida com a transformação social e que não apenas reproduza o estado das coisas deve recriar valores. Nesta perspectiva, professores e alunos são vistos como sujeitos ativos no ensino e cabe ao estudante trazer os elementos da “realidade vivida no seu cotidiano” (Ibidem, p. 6) e do senso comum e aos professores a “decodificação” do senso comum por meio de instrumentos educacionais.

Em livro intitulado “O ensino de Geografia no século XXI”, Vesentini (2004) defende que um ensino tradicional da Geografia pautado em um estudo mnemônico e descritivo

já não teria lugar em uma escola do século XXI, influenciada pela Terceira Revolução Industrial e pela globalização. Seria, portanto, urgente que a Geografia se redirecionasse rumo à formação de “cidadãos ativos” que fossem capazes de compreender o mundo em que se vive levando em consideração as relações estabelecidas entre sociedade e natureza. Segundo o autor, desde os anos 1980 tem existido uma situação paradoxal envolvendo o ensino, de modo que uma proposta de renovação radical convive com o intento de renovar a disciplina dentro do ensino tradicional.

De acordo com o autor, a Geografia crítica escolar sempre apresentou sua própria dinâmica, a qual muitas vezes independente da Geografia acadêmica. Nesta perspectiva, os professores também são produtores de conhecimento e o professor “crítico e/ou construtivista” é aquele que entende o conhecimento como uma construção e que “aprende ensinando”. A escola construtivista-crítica, por sua vez, é aquela que leva em consideração a realidade do aluno (econômica, social, psicogenética, local). No processo de ensino-aprendizagem é necessário considerar os saberes dos alunos e na Geografia essa característica “talvez seja ainda mais acentuada que em outras disciplinas” (VESENTINI, 2004, p. 324) posto que em seu ensino é preciso trabalhar a partir da compreensão da realidade local do estudante. Em relação a essa discussão, Pessoa e Brito (2009) defendem:

A Geografia Escolar tem, como enfatizam vários autores (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990; VESENTINI, 2004), entre outros, certa autonomia, visto que traz em suas práticas e propostas teóricas, métodos específicos, diferentes estilos de abordar os mais diversos conteúdos. Isto lhe confere um caráter peculiar e ao mesmo tempo pouco dependente da geografia produzida no ensino superior. Logo, a geografia crítica escolar dá importância à realidade do aluno, às suas experiências, a sua condição de vida, aos seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço, se preocupa em formar alunos cidadãos, ativos e participativos, desenvolvendo neles criticidade, autonomia e criatividade face aos problemas encontrados no seu cotidiano e no seu espaço de vivência (PESSOA e BRITO, 2009, p.9).

Ainda sobre as relações entre a renovação crítica acadêmica e um estudo crítico no ensino de Geografia, o Vesentini (2004) afirma que as práticas inovadoras já eram expoentes no âmbito escolar antes mesmo do movimento de renovação crítica acadêmica. Defende que a Geografia Crítica no Brasil se iniciou nas escolas de ensino fundamental e médio, sobretudo, nos anos 1970 a partir de professores que buscavam superar sua tradição. Não desconsidera as relações entre essas duas esferas geográficas, entretanto aponta para a produção de conhecimento na escola.

Dessa forma, não foi após e muito menos em virtude de alguns trabalhos acadêmicos inovadores que o estudo crítico da geografia se desenvolveu nas escolas elementar e média. Não que esses níveis de ensino estivessem “atrasados” e levassem muitos anos para se atualizar, como afirmam alguns. Nada disso. É que muito antes do advento da geografia crítica acadêmica já existiam centenas, talvez milhares de professores de geografia no ensino médio ou até no fundamental que inovavam as suas lições – inclusive buscando subsídios na economia, na sociologia, na história, no marxismo e, principalmente, nas lutas sociais de suas épocas/lugares – e incorporavam o estudo do subdesenvolvimento e dos sistemas socioeconômicos, das relações de gênero (homem/mulher), das sociedades ditas primitivas, dos problemas sociais urbanos, da reforma agrária (tema tão importante no Brasil do início dos anos 60!), e isso em muitos casos antes desses temas serem abordados pelos compêndios ou mesmo por teses, artigos e livros acadêmicos de Geografia (VESENTINI, 2004, p. 325).

A partir das defesas realizadas pelo autor, podemos falar de uma disputa de narrativa acerca de onde teria surgido a Geografia crítica, se na esfera acadêmica ou escolar, quando entendemos essa criticidade como uma ferramenta para a compreensão do real considerando suas contradições e como busca de superação do *tradicional*. Nessas novas maneiras de fazer Geografia, o autor destaca que a disciplina escolar Geografia seria, provavelmente, aquela com maior capacidade de trabalhar com os saberes dos alunos, dentre todas as demais disciplinas escolares, e isto se daria em virtude da Geografia já estar voltada à compreensão da realidade local do estudante. A realidade, neste sentido, é significada como algo que é próprio ao conhecimento geográfico quando este se direciona a uma análise crítica do social. Neste novo contexto, o ensino “mnemônico e descritivo” já não faria mais sentido, dado as transformações ocasionadas pela intensificação dos processos da globalização a partir de revoluções técnico-científicas, que pedem explicações de mundo mais relacionais e integradas.

Se contrapondo à noção de ensino fragmentado, Callai (1998) defende que a Geografia é uma ciência social e, como tal, necessita estar vinculada à realidade por meio da negação de práticas exclusivamente descritivas em função de um estudo fragmentado por meio de um "amontoado de assuntos" (Ibidem, p. 34) ou de caráter enciclopédico com base na crença na neutralidade onde o aluno é concebido como sem história e sem cultura. O fornecimento de instrumentos para a compreensão da realidade em que se vive é sustentado como uma condição na formação de um cidadão. A autora privilegia a dimensão conceitual para a superação do senso comum e os conhecimentos e posicionamentos que o estudante detém.

Para a autora, a realidade dos alunos deve ser considerada pois a razão primeira da educação são os estudantes. É preciso selecionar os conteúdos de modo que o aluno possa se situar no mundo a partir de sua compreensão e, então, ser capaz de buscar outras informações

que achar necessárias. Para além disso, defende que é necessário ter em conta o contexto histórico em que se vive por meio da noção de movimento de construção da sociedade que imprime suas marcas no espaço deixando-o carregado de historicidade. A noção de construção da cidadania plena por meio do entendimento da realidade é mobilizada.

Ao conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir seu conhecimento. Ao construir conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização. Um aluno que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que a sociedade é responsável por este espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender por que o professor quer. Ao construir seu conhecimento estará aproveitando os conteúdos da geografia para a sua formação, para ser um cidadão no sentido pleno da palavra (CALLAI, 1998, p. 38).

A construção da superação do estudo fragmentado e informativo é constantemente coloca em contraposição ao ensino por meio de conceitos, tanto na fala dos autores até então referenciados, quanto em documentos nacionais, como os PCN (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e BNCC (BRASIL, 2018).

A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual (BRASIL, 2002, p. 58 – grifos meus).

Para isso, é preciso **superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia**, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. **A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações**. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (BRASIL, 2018, p. 313 – grifos meus).

Não é a pretensão, neste trabalho, a desqualificação da noção de elaboração de conceitos como meio de se desenvolver conhecimentos na disciplina geográfica. O intuito está em pensar sobre como discursos sobre o conhecimento geográfico escolar vão sendo edificados a partir de reformulações teórico-metodológicas que envolvem uma pluralidade de sujeitos na disputa pela validação de suas demandas como universais e que essa disputa é geradora de

concepções hegemônicas sobre o que e como se ensinar em Geografia. A reativação de discursos sedimentados, no sentido husserliano (MENDONÇA et al, 2016), ou ainda, a análise de construções discursivas, não se trata de um movimento de denúncia de certo caráter fraudulento das organizações sociais. Ou seja, não se trata de afirmar que aquilo que é concebido como uma construção discursiva é, essencialmente, produto de processos plenamente conscientes e mal-intencionados dos sujeitos e grupos envolvidos nas cadeias articulatórias em questão. Esta discussão, portanto, não diz respeito à uma análise moral das articulações, mas sim da consideração do político como ontológico ao social nas disputas de sentido e criações de regimes de verdade.

Afirmar que há uma construção da legitimação da perspectiva conceitual em detrimento de um estudo fragmentado e descontextualizado, é dizer que a presença hegemônica desta formulação em documentos nacionais, ou nos posicionamentos adotados pelos autores com os quais dialogamos, trata-se do resultado de articulações discursivas e da eleição de particularismos como concepções universais. Desta forma, não se trata de colocar em xeque a existência de fundamentos no conhecimento geográfico escolar com o objetivo de suprimi-los, mas sim de entender como noções como essas foram passíveis de serem construídas, tanto em relação à valorização dos conceitos, quanto no que se refere aos sentidos de realidade que têm sido mobilizados no ensino de Geografia. Chamo a atenção para a discussão relacionada à negação da associação direta entre Geografia escolar e o acúmulo de informações por vezes desconectadas entre si, pois neste debate as atualidades vão tomando forma, visto que, por vezes, seu acionamento pode estar associado justamente ao apelo a leituras jornalísticas e fatuais dos acontecimentos cotidianos.

Nesta direção, Cavalcanti (2011), ao antagonizar a concepção de um ensino fragmentado, afirma a necessidade de se atentar ao empirismo, pois a partir dele se ensina "(...) os objetos, as coisas, os *fatos e acontecimentos*, mas não os processos, não os modos de análise próprios da ciência" (p. 197 - grifo nosso). A superação desse modo de ensinar seria garantida pela análise da realidade em sua multiescalaridade e totalidade a partir da relação dialética entre o todo e a parte. No ensino de Geografia, a noção de totalidade tem sido discutida como uma forma de superação do modelo de círculos concêntricos por meio da justificativa de que, frequentemente, os lugares terminam restritos a eles mesmos e, da mesma forma, não se pode afirmar que a dimensão do que é próximo seja, necessariamente, menos complexa do que outras escalas de análise. Sob esse prisma, os círculos concêntricos corroborariam o entendimento de que os alunos só podem avançar no pensamento a partir de estruturas cognitivas pré-desenvolvidas, no entanto, não é possível demarcar com exatidão quais são os limites das

crianças em termos de informação e, além disso, no contexto globalizado em que vivemos “as informações vêm de todos os lados e de todas as formas” sem que possamos efetivamente controlar esse processo (STRAFORINI, 2008 p. 18). A respeito da noção de totalidade como ferramenta de superação da fragmentação dos estudos geográficos, os PCN nos trazem:

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. (BRASIL, 2000, p. 32).

Neste sentido, Straforini (2008) afirmava que o ponto chave do ensino envolvendo as escalas do global e do local está nas formas em que estes âmbitos são pensados e em como um está contido no outro. Partia do princípio de que a globalização, entendida como sistêmica, desigual e combinada, é uma realidade para todos, tratando-se, portanto, de uma união planetária dos fenômenos sociais, econômicos e políticos em virtude da relação entre a ciência, a técnica e a informação, cuja força motriz é a busca pelo lucro. Assim, mesmo que a globalização tenha fragmentado o mundo, tudo compõe a mesma totalidade. À época, o autor colocava:

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça o **entendimento do real** e suas múltiplas relações e determinações, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não uma visão fragmentada, descritiva e superficial da sociedade (STRAFORINI, 2008, p. 68 – grifos meus)

Seria então por meio do estudo dos embates sociais no espaço-tempo que a realidade se tornaria perceptível e, sob essa ótica, a Geografia Crítica se compromete com a ação de modo que os sujeitos sejam atuantes na construção do conhecimento. Este papel ativo dos alunos seria fruto da não separação entre sujeito e objeto. Sob este prisma, o autor propõe a articulação entre a Geografia Crítica e uma proposta pedagógica que dê conta da ação e desse papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, chamando o construtivismo e a perspectiva sócio-histórica para se pensar um ensino de Geografia que se contraponha ao que foi discutido até então como um ensino tradicional.

Pode-se dizer, portanto, que durante a década de 1980 predominou o tensionamento de estruturas fragmentadas, como aspectos sociais-naturais, e a proposta de que o ensino fosse

pautado na análise das contradições sociais e pela explicação das causas e consequências das localizações de estruturas espaciais. Nos anos 1990, por sua vez, houve a ascensão de uma preocupação com as formas de se olhar para os processos de ensino-aprendizagem e, desta maneira, as discussões sobre o ensino de Geografia passaram a incorporar a didática e fundamentos pedagógicos. Houve também um aumento das publicações, eventos e discussões acadêmicas de modo geral sobre a questão do ensino, culminando com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 (CAVALCANTI, 2011).

Segundo Almeida et al (2019), a Geografia que foi se consolidando após os anos 1980 em muito procurou se distanciar da Geografia que a precedeu. Desta forma, autores foram "sepultados, ignorados e esquecidos" (Ibidem, p. 7) por representar concepções que deveriam ser superadas. Conforme discutido anteriormente, a principal crítica à Geografia de então era seu caráter de submissão ao Estado e a acusação de uma incapacidade de compreender os fundamentos de funcionamento da realidade. De acordo com os autores, um dos elementos que sustentava esse viés negativo era a dicotomia entre Geografia humana e Geografia física, o que não estaria de acordo com uma ciência que se propusesse a analisar a relação entre homem/meio - havendo raras exceções como em Pierre Monbeig e Aziz Ab'Saber. Apesar de certo caráter fragmentado, colocam que os geógrafos de então consideravam compor um todo maior, ainda que com suas especialidades. Nesta discussão, alguns afirmavam que a relação homem e meio poderia ser explicada por uma Geografia regional, ao passo que outros criticavam essa proposta por a considerarem muito detalhista e sem visão do todo, onde estariam os defensores de uma Geografia geral.

Nessa discussão entre geografia geral e geografia regional havia um debate de método essencial, porém, como de resto, toda a ciência geográfica de então era acusada. Tratava-se de um debate frágil, sem densidade teórica maior. Pouco se sabia sobre a história da disciplina, pouco, ou quase nada, dominavam os geógrafos da época sobre o debate acerca da natureza epistemológica da disciplina. Verdadeiramente, não possuíamos tradição nisso. É de se perguntar como uma disciplina pode se sustentar assim. Talvez sua parceria com práticas de Estado responda em parte por isso, ou seja, toda teoria que a geografia necessitava ela dispunha (ALMEIDA et al, 2019, p. 8).

Toda essa tradição tinha em comum o fato de ser denominada como descritiva e foi justamente essa Geografia que esteve presente por muito tempo no ensino na educação básica.

Consolidou-se uma tradição em que importava todos os principais elementos elencados anteriormente: a estrutura geografia física, humana e econômica, a fragmentação, a dicotomia, os elementos de teoria econômica neoclássica, um inventário de elementos da natureza, uma apreciação da sociedade pela via do

conceito de população e, claro, em especial no ensino, nada se considerava sobre a relação homem/meio (ALMEIDA et al, 2019, p. 8).

Os autores realizam indagações acerca de como essas demandas por outra Geografia encontrariam espaço nas escolas. Como mudar essa Geografia quando era a esperada na educação básica? Seja pela demanda dos vestibulares, seja ainda pelo o que já constava nos livros didáticos, que condições existiam para que o professor pudesse se direcionar a essa transformação? Questionam ainda como dar novas bases teóricas para a Geografia e, a exemplo das orientações pautadas no marxismo, não cair em um economicismo ou viés puramente sociológico. Por fim, se perguntam “o que pôr no lugar da tradição”? (ALMEIDA et al, 2019, p. 9).

Optam por não classificar essas novas correntes, por assim dizer, como um todo denominado de Geografia Crítica, pois pensam que não é possível definir o movimento ocorrido nos anos 1980 como pautado em uma única vertente do marxismo. Isso porque nem todos os geógrafos apresentavam orientação marxista e por não acreditarem que “(...) a relação entre qualquer um dos marxismos e a epistemologia da ciência geográfica tenha tido termo satisfatório” (Ibidem, p. 10). De acordo com os autores, três movimentos se entrelaçam no contexto dos anos 1990 e a reorganização dos conteúdos geográficos escolares. Um deles foi a ampliação da gama de temas tratados nas aulas de Geografia.

Da mesma forma, segundo os autores, se iniciou um diálogo mais acentuado com as teorias pedagógicas em uma tentativa de superação da noção de que os conteúdos e técnicas eram os elementos primordiais no ensino. Essa nova perspectiva convive com uma formação docente ainda pautada na transmissão linear do conhecimento. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000 há um aumento das discussões sobre a Geografia Escolar e as noções de que o conhecimento desenvolvido na universidade não reflete automaticamente no contexto escolar. Assim, as disciplinas escolares vão criando suas identidades a partir da articulação entre práticas sociais que tensionam os conhecimentos que vão sendo desenvolvidos na escola. Essa dificuldade de identificação geográfica faz com que o professor se perca entre referências sem fundamentos (em um cenário de formação fragmentada e sem demarcação epistemológica). Assim, se confunde a escola como espaço de formação de geógrafos em detrimento do desenvolvimento de uma consciência geográfica (ALMEIDA et al, 2019).

Por meio dos argumentos dos autores referenciados, considero que a mobilização da realidade dos alunos como pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem também é encontrada nos trabalhos relacionados às teorias cognitivistas, de modo que ambos constroem sentidos sobre o significante *realidade* no que concerne ao conhecimento geográfico escolar. A

interação com o meio como condição para o processo de ensino-aprendizagem está presente nas formulações tanto de Jean Piaget quanto de Lev Vigotski, estudiosos que serão brevemente debatidos nesta etapa da pesquisa por serem discutidos mais recorrentemente no âmbito da Geografia escolar.

Segundo a teoria piagetiana, todos os seres humanos passam por estágios cognitivos universais durante seu desenvolvimento¹⁶ e cada um dos estágios deve ter seus limites respeitados de modo que as crianças possam lidar com desafios de acordo com seu próprio desenvolvimento, posto que, para a epistemologia genética, o desenvolvimento antecede a aprendizagem dos sujeitos. De acordo com Piaget, a aprendizagem envolve um esquema mental, iniciando toda vez que o sujeito entra em contato com um novo objeto, produzindo assim um desequilíbrio. No instante seguinte tem-se a assimilação - com a incorporação das novas informações, seguido pela acomodação - que requer uma transformação dos esquemas anteriormente pré-estabelecidos para lidar com a nova situação - e, por fim, a equilibração - gerada a partir da relação entre a assimilação e a acomodação. Para Piaget o desenvolvimento moral da criança passa por três estágios: o da anomia (quando não há regras bem estabelecidas e apenas o “eu” é levado em consideração), heteronomia (quando regras e as autoridades são percebidas e acredita-se que devem ser obedecidas) e da autonomia (quando há capacidade de tomar decisões que levem em consideração o outro).

Ao discutir a psicologia genética de Jean Piaget no ensino de Geografia, Castellar (2005) levanta questões sobre um lugar-comum da Geografia escolar que a coloca como um apanhado de informações muitas vezes desconexas e desprovidas de um raciocínio específico. Com base em Lacoste (1998) e sua Geografia dos Professores, o tensionamento se estabelece com a noção de uma disciplina definida pela memorização e acúmulo de informações. Desta forma, a autora defende o desafio de se pensar uma Geografia orientada à espacialidade em seus aspectos culturais, econômicos, sociais e ambientais e, ainda, à necessidade dos fenômenos serem analisados em diferentes escalas e conceitualmente por meio de práticas e representações sociais. Ou seja, “Todas as tentativas são em direção a renovações que implicam mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem necessárias para que o aluno reflita sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço” (CASTELLAR, 2005, p. 211-212).

Para a autora, a psicologia genética é profícua na educação geográfica desde a educação infantil por meio da linguagem cartográfica, “a qual se entende constituir os primeiros

¹⁶ Os estágios se iniciam com o sensório motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11) e operatório formal (a partir dos 12 anos de idade). A indicação das idades trata-se de uma aproximação e podem variar a depender dos sujeitos e seus contextos.

passos para se compreender conceitos geográficos” (Ibidem, p. 215). Segundo sua argumentação, a renovação da Geografia, sobretudo na década de 1980, trouxe a crítica a esse modelo pautado na memorização e despolitização dos estudos geográficos tanto em âmbito acadêmico quanto escolar. Essas críticas, entretanto, não foram efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar. Para perder esse status de “matéria decorativa”, a Geografia deveria se empenhar em ensinar os alunos a construírem uma “leitura de mundo”.

Mas qual é o significado dessa leitura para os alunos do ensino básico? Saber ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado. A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico como, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo (CASTELLAR, 2005, p. 212).

Nesta lógica, a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos se torna fundamental no processo de uma aprendizagem significativa. No construtivismo, é preciso levar em consideração que cada aluno tem seu próprio processo interior de desenvolvimento que deve ser respeitado. Assim, é necessária uma prática voltada à evolução conceitual do aluno por meio da construção do conhecimento de modo que se reflita sobre a “**realidade vivida**” pelo aluno e sua história e, desta maneira, se possa contribuir para que ele compreenda o seu papel na sociedade: “o de cidadão” (CASTELLAR, 2005, p. 222).

Na psicologia sócio-histórica de Vigotski, por sua vez, os sujeitos não são concebidos como portadores de dispositivos prontos para serem desenvolvidos; são ativos e se desenvolvem por meio das interações sociais ao longo de sua vida. A aprendizagem se dá por meio da interação com o mundo exterior e sua interiorização por intermédio do pensamento, formando a individualidade, o mundo interior. Trata-se de pensar uma educação revolucionária que não eduque apenas para a reprodução do trabalho, mas para o desenvolvimento de todas as habilidades e autonomia do sujeito. O contexto do aluno, sua *realidade*, é fundamental na construção do conhecimento. Por meio de uma relação dialética, na interação do indivíduo com a sociedade ele transforma o meio e o meio o transforma. Desta maneira, para Vigotski só há aprendizagem quando o sujeito internaliza o que já foi experienciado no plano social e se apropria, ou seja, torna próprio o que foi produzido historicamente, implicando em uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento (CRACEL, 2015, p. 178).

Segundo Cavalcanti (2012), nos últimos anos algumas forças têm atuado em um projeto de ensino de Geografia com foco na formação de cidadãos críticos e participativos, como: o construtivismo, a "geografia do aluno" como referência para a construção do

conhecimento geográfico em sala de aula, o trabalho a partir de conceitos geográficos estruturantes para orientar na escolha de conteúdos e a adoção de conteúdos procedimentais e valorativos. Nesta direção, Cavalcanti (1998, p. 138) afirma que os conhecimentos trabalhados na escola são resultado da cultura elaborada cientificamente e que são considerados importantes na formação dos alunos. Assim, o objeto de conhecimento só pode sê-lo por meio de uma relação de interação, ou seja, do tensionamento com outros entendimentos, como com os entendimentos do próprio sujeito. A Geografia escolar, neste sentido, apresenta em seu escopo conteúdos que têm como eixo estruturante os desdobramentos de conceitos científicos que são concebidos como instrumentos de desenvolvimento dos alunos. Considera como instrumentos cognitivos importantes na aprendizagem a localização, observação, compreensão, relação, descrição, representação e expressão. Dentre estes, a observação seria primordial na produção de motivações em função da “problematização do real”.

A Geografia escolar, **por propiciar o exercício da observação do espaço vivido e percebido, pode contribuir para uma apreensão ética e estética da realidade**, aguçar a sensibilidade dos alunos em relação à realidade observada, desenvolver o hábito de atribuir valor ao que observam, quebrando assim uma atitude de indiferença própria do indivíduo em sociedades em que predominam práticas cotidianas alienantes CAVALCANTI, 1998, p. 147 – grifos meus).

Trata-se de pensar a realidade, o lugar de vivência do aluno, como mobilizadora da atividade. Neste processo os conceitos cotidianos e científicos vão sendo relacionados, complexificando as análises que os alunos venham a realizar sobre seu espaço vivido. Há, assim, uma relação fundamental entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos nos processos de ensino-aprendizagem, o que depende um olhar atento para a Geografia cotidiana dos alunos.

Gonçalves (2015), ao realizar considerações sobre a teoria histórico-cultural no contexto do ensino de Geografia, afirma que “Nós aprendemos a partir das experiências diretas com objetos, fenômenos e situações da realidade e também com as ideias e valores sociais que se produz sobre a realidade” (Ibidem, p. 3). Com base em Cavalcanti (1998, p. 11), afirma que, neste contexto, o papel do professor de Geografia é o de ampliar a capacidade de apreensão da realidade do aluno sob o prisma da espacialidade, acrescendo suas possibilidades de situar-se socialmente no mundo.

Por meio das colocações relacionadas às teorias cognitivistas podemos observar um encontro entre muitos de seus preceitos e aqueles desenhados pela Geografia crítica no âmbito escolar. A realidade do aluno é colocada como condição para uma aprendizagem significativa,

ou seja, que faça sentido no contexto de vida do estudante. Termos como realidade do aluno, cotidiano, meio, vivência, significativo e cidadania vão se constituindo em uma relação equivalencial na qual a Geografia opera como acionadora desses aspectos e, a partir da espacialidade, vai construindo ferramentas para que os alunos potencializem sua capacidade de transformação social.

Segundo Cavalcanti (2012), algumas propostas escolares têm apostado na categoria de lugar e território para se pensar o ensino de Geografia. O lugar é frequentemente associado à dimensão vivida pelo aluno, a partir da qual se mobilizam escalas mais amplas de análise. De acordo com a autora:

Por um lado, caminha-se no sentido de dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana e imediata; por outro lado, postula-se que, no lugar, que é manifestação do global, é possível encontrar elementos da realidade mais ampla (Ibidem, p. 180).

É neste sentido que defende que o ensino de Geografia deve considerar os diversos saberes presentes no contexto escolar e envolvidos no processo de ensino, como os saberes dos alunos e dos professores. Trabalhar com os conhecimentos cotidianos dos alunos aparece como uma forma de mobilização de seus conhecimentos prévios sobre determinados conteúdos de aula, mas que também estão presentes em esferas da vida do aluno que extrapolam a escola. De acordo com a autora, a perspectiva de se desenvolver uma metodologia de leitura da realidade está relacionada na crença de que este tipo específico de pensamento irá auxiliar os alunos em suas práticas sociais.

Os argumentos de Cavalcanti (2012) se baseiam na noção de que o processo de aprendizagem envolve a aproximação do sujeito com a realidade, o que ocorre por meio da mediação. No caso da Geografia, os conhecimentos são construídos por meio da espacialidade. Afirma que o conhecimento geográfico constrói uma possibilidade de compreensão do mundo e, desta forma, não se pode afirmar que por si só seja capaz de abarcar “a” realidade. Assim, “a leitura daí resultante é uma aproximação da realidade, não é a realidade em si mesma (como, aliás, nenhum conhecimento científico o é). O esforço da geografia é, assim, para ressaltar alguns elementos da realidade” (Ibidem, p. 167). A autora nos traz que é necessário se atentar à realidade do mundo contemporâneo, que é globalizada e complexa. Neste movimento, para que os alunos possam compreender a complexidade que envolve o espaço na sua vida cotidiana, é primordial o trabalho com as diferentes escalas de análises dos fenômenos. É preciso então

considerar a dimensão do “local, do lugar do aluno” de modo a ampliar suas referências e propiciar uma análise socioespacial mais crítica desse lugar.

Procurei, até aqui, discutir sentidos de realidade e de realidade no aluno com base em arranjos teóricos-metodológicos construídos em torno do significante *Geografia Crítica*. Conforme argumentado, a renovação das últimas décadas do século XX no campo geográfico se constituiu com base em uma relação antagônica com as perspectivas que operavam sentidos geográficos tidos como não-críticos, ou seja, que eram concebidas como não comprometidas com uma dimensão social de análise da realidade. Grande parte dessas perspectivas foi, por vezes, caracterizada pelo movimento de renovação como um saber pretensamente neutro, descontextualizador e vinculado ao Estado e que, assim sendo, deveria ser superada. Apesar do caráter unificador cunhado pelo termo “crítica”, pudemos observar que a Geografia crítica se constituiu de maneira plural, abarcando diferentes particularismos que, em relação equivalencial, demandavam a legitimação da Geografia como ciência social.

No que se refere à realidade, esta se torna discurso de origem do conhecimento geográfico e geográfico escolar quando articula-se à noção de que a realidade é a fonte das análises espaciais pautadas, sobretudo, na enunciação do caráter contraditório do social. Nesta direção, temos nas correntes orientadas pelo materialismo histórico-dialético as premissas predominantes deste novo modo de fazer Geografia, ou seja, temos que o materialismo histórico dialético assume a imagem da renovação, ocupando, portanto, o caráter universal da novas bases teórico-metodológicas neste movimento. No campo educacional, a Geografia escolar reitera a relevância da realidade contraditória e relacional como fonte dos estudos geográficos e, nesta direção, a realidade do aluno é significada como primordial no processo de ensino-aprendizagem e edificação de sua autonomia para efetivação de sua cidadania. A cidadania, nesse contexto, se constrói como o objetivo último do processo educacional.

A realidade é igualmente concebida como fim das ações dos sujeitos, pois a relevância de seu estudo e conhecimento está na criação de ferramentas para a transformação social. Sob esse prisma, o caráter fragmentado, conteudista e pautado principalmente na memorização de dados, passa a ser antagonizado por uma proposta que concebe a realidade em termos de totalidade e o ensino a partir de conceitos, em detrimento de um acúmulo de informações. A totalidade diz respeito à concepção de que as diversas escalas de análise estão relacionadas, de modo que local e global são pensados de modo relacional e a ênfase dos estudos, portanto, está nos processos que constituem a sociedade, de modo a compreendê-la na sua relação dialética forma-conteúdo. O olhar voltado à dimensão da ação encontra

contiguidade nas teorias cognitivistas que compreendem o sujeito como o principal agente de construção de seu próprio conhecimento em um processo ativo de ensino e aprendizagem.

Argumento que é na relevância conferida à realidade e à concepção de que é preciso conhecê-la para transformá-la que as atualidades, em conjunto com outros fatores que ainda serão discutidos neste trabalho, vão encontrando possibilidades de identificação com o conhecimento geográfico escolar. Assim, por meio da realidade e da realidade do aluno como origem e como destino das análises geográficas e de ações decorrentes desses estudos, as atualidades emergem como conteúdos que podem ser identificados como conteúdos geográficos pois permitem aos estudantes um panorama sobre os principais¹⁷ acontecimentos que ocorrem cotidianamente no mundo/na realidade e que, por diversas vezes, estão relacionados entre si e podem ser explicados por conteúdos e modos de leitura da realidade identificados como pertencentes à Geografia escolar. É dessa forma que se estabelece uma relação metonímica entre os significantes *realidade e atualidades*, ou seja, que ambos podem ser vistos em relação de proximidade de sentidos e, portanto, assim como o significante realidade, as atualidades possam ser suturadas a sentidos de conhecimento geográfico escolar.

Na Parte II desta pesquisa, será dado relevo às formas como as atualidades são articuladas ao conhecimento geográfico escolar nas superfícies textuais e imagéticas de instrumentos curriculares, como as provas do Exame Nacional do Ensino Médio e da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp, posto que esses instrumentos são capazes de criar sentidos de conhecimento geográfico escolar para o Ensino Médio.

¹⁷ A construção de quais acontecimentos são legitimados como relevantes o suficiente para se constituírem como “os principais acontecimentos” em determinado momento e lugar é realizada, especialmente, pelos meios de comunicação, que decidem quais fatos têm potencial de se tornarem notícias que serão continuamente propagadas.

**PARTE II - INSTRUMENTOS DE CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO E
VALIDAÇÃO DE SENTIDOS DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

Capítulo 3. O Exame Nacional do Ensino Médio

Neste capítulo, o objetivo é trazer uma discussão sobre os sentidos de conhecimento geográfico escolar que foram sendo construídos a partir da análise dos itens do Enem. Trata-se de buscar, por meio das provas de 2010-2019, na Matriz de Referência e em publicações midiáticas e literatura sobre o exame, noções que vão sendo construídas sobre os tipos de conhecimento que são requisitados aos sujeitos que realizam o exame.

O Enem surge em 1998 como uma avaliação do Ensino Médio em escala nacional e passa por uma reformulação em 2009 que o coloca como via de acesso ao Ensino Superior. Nesta reformulação, não apenas as demandas atendidas pelo exame vão sendo re-imaginadas e construídas, como também a estrutura das provas vai sendo reconstruída. A primeira parte do capítulo apresenta o Exame Nacional do Ensino Médio de modo a ponderar acerca de debates envolvidos na sua construção, sua estrutura e reformulações ao longo do tempo e, desta forma, as articulações que foram sendo operadas na sua cadeia de equivalências e diferenças.

Na segunda parte discuto, brevemente, os recursos metodológicos adotados na delimitação do sentido de *geográfico* na superfície textual e imagética dos itens de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ao afirmar se valer de uma perspectiva interdisciplinar de organização dos conteúdos requeridos no exame, a Matriz de Referência não discrimina quais são os conteúdos referentes à Geografia, diferentemente do que ocorre nos vestibulares promovidos pela Comvest. Desta forma, outras formas de interpretar o geográfico foram sendo construídas durante a realização da pesquisa. O ato de selecionar é compreendido como uma operação de identificação, ou seja, se faz por meio de suturas e promove exclusões a partir de cortes antagônicos. Trata-se de elencar o geográfico a partir, igualmente, do não-geográfico.

Por fim, a última parte deste capítulo se destina à análise dos itens, de modo que alguns itens são incorporados no texto em consonância às principais discussões que julgo compõem sentidos de conhecimento geográfico escolar com base em uma perspectiva de análise do tempo presente e, portanto, das atualidades. Nesta etapa, há a reflexão acerca da proposta de situações-problema empregada pelo exame e as construções de sentido de causa-consequência que vão sendo articuladas aos itens, sobretudo àqueles portadores de elementos geográficos. As entrevistas realizadas com os professores são trazidas de modo a compor a constelação de autores de referência. Ainda que parta da noção de que as considerações que realizo não correspondem, necessariamente, às intencionalidades dos entrevistados tendo-se

em vista um inevitável processo de tradução, considero a potência das considerações por eles realizadas durante nossos diálogos e reitero que mesmo após as entrevistas suas falas reverberaram em todo o decurso da pesquisa.

3.1. Uma proposta alternativa para o vestibular

“Em outras palavras: trocar 63 questões não relacionadas diretamente a conteúdos por 200 atreladas a conteúdos não seria, na prática, uma concessão ao primado dos conteúdos – que, se desprovidos de sentido, reforçam a memorização – em vez de reforçar o raciocínio? Se for mesmo assim: não corremos o risco de, para substituir a indústria do vestibular, instituímos a indústria do Enem?”

(Keila Grinberg, 2009)¹⁸.

Em substituição no cargo de Ministra de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro assinou a Portaria N° 468/17, que prescreve novas regras do Enem, exame criado pela Portaria n° 438/98. A nova portaria legisla, principalmente, sobre as finalidades do exame. A partir do documento, a avaliação do Ensino Médio passa a ser responsabilidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990¹⁹. O exame deixa de ser, também, certificador do Ensino Médio, função que passa a ser exercida pelo Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). De acordo com a Portaria supracitada, o Enem se mantém como uma referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio, instrumento de seleção em diferentes setores do mundo do trabalho e como base para criação de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. Todavia, pode-se afirmar que seu foco se volta, principalmente, ao acesso ao Ensino Superior.

Ainda que tendo publicado seu trabalho em momento anterior às mudanças supracitadas, Rocha (2013, p. 88) já apontava a quantidade de demandas atendidas pelo exame como um alargamento da cadeia de equivalência criada para garantir a sua consolidação. Por meio de um olhar direcionado ao neoliberalismo, Lima (2005) defende que a partir dos anos 1990 o Estado passa a ter um papel avaliador direcionado, sobretudo, ao produto final e não

¹⁸ Reportagem do “Ciência Hoje” intitulada “O fim da indústria do vestibular?” de Keila Grinberg (Departamento de História da UFRJ). Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/coluna/o-fim-da-industria-do-vestibular/>. Acesso em agosto de 2018.

¹⁹ As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados gerados no Censo Escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

ao processo educacional. Esse papel seria fruto de uma reforma educacional liberal na qual a avaliação opera como peça-chave na concretização de um currículo nacional. Nesta racionalidade, o Estado vai se afastando da concepção de executor e financiador da educação e sutura em si os sentidos de avaliador e regulador²⁰. Por meio do lema “aprender a aprender” e da concepção de habilidades e competências como base do discurso de sociedade do conhecimento e pós-industrial, o Enem vai se estruturando na qualidade de um dos grandes mecanismos da reforma do Ensino Médio projetado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. Assim:

A educação passa a ser pensada como forma de produção e serviço, sob a regência da lógica do mercado e pelo afastamento gradual do Estado em seu financiamento, mas não em sua regulação. Assim, em nome desse processo de objetivação, as especificidades dos processos educacionais que, até então, pressupunham uma necessária “interação humana”, tendem a ser prescindidas. Busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso mesmo, passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas (LOPES e LOPEZ, 2010, p. 91).

É possível encontrar significações em torno do exame, como as construídas por Vlach e Marçal (2011), que vão ao encontro da proposta arquitetada pelo Enem. Trata-se do discurso de que além de avaliar nacionalmente o Ensino Médio, o exame se configura como uma substituição ao vestibular. Segundo as autoras, o Enem é compreendido como uma “alternativa filosófica” ao vestibular, direcionado à priorização da capacidade de leitura, interpretação e aplicação de conceitos de maneira interdisciplinar em contraposição a um ensino conteudista (CECIM, 2020 [no prelo]).

Em diálogo com Jameson (2001), Lopes e Lopez (2010) refletem sobre as influências da globalização na Educação, argumentando que essa ação está além da inserção de novas tecnologias e do fortalecimento de determinada disciplina em detrimento de outra, como: “A inserção de novas linguagens da informática no currículo, o fortalecimento do ensino de ciências e matemática, a valorização da sociologia como suporte ao entendimento das relações transculturais, o domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, revelando a importância da comunicação em seus diversos sentidos” (p. 92). De acordo com as autoras, as transformações no mundo do trabalho fundamentadas em uma centralidade na cultura e

²⁰A autora também justifica sua argumentação a partir de uma discussão referente a processos de transferência de financiamento do Estado para o âmbito estadual e municipal (LIMA, 2005, p. 50).

reordenamento geopolítico-econômico, acarretam novas exigências no que tange às competências e habilidades necessárias para que o trabalhador se insira neste mundo de mudanças cada vez mais vertiginosas.

Nessas articulações, o conhecimento passa a ser entendido como uma manifestação dos resultados dos exames. Essa identificação é construída tanto por aqueles que o idealizam, como por aqueles que analisam seus resultados e desdobramentos sociais. É desta maneira que serviços como a educação se tornam padronizados, quantificados e comparados em função de uma lógica de performatividade e responsabilização (*accountability*), de modo que os resultados dos testes dos estudantes são figurados como equivalentes aos seus conhecimentos (LOPES e LOPEZ, 2010, p. 101).

Sob um prisma pós-fundacional, o Enem é concebido como um universal fruto de uma operação hegemônica responsável por colocar, provisoriamente, distintas unidades diferenciais em uma única cadeia de equivalências. Desta forma, em um projeto de universalidade, o exame é nomeado como “avaliação sistêmica, certificadora e classificatória” (ROCHA e RAVALLEC, 2014, p.1995). Em Rocha (2013), por meio de análises sobre o Enem e as significações que são construídas a partir de sua utilização como avaliação nacional, alguns significantes são privilegiados, como o significante *avaliação* em sua articulação ao chamado *rendimento escolar*. O termo *rendimento escolar* tem seus sentidos suturados em *desempenho do aluno* e *desempenho acadêmico* e é entendido como uma das demandas que o exame busca atender com o objetivo de se constituir como demanda popular, no entendimento laclauiano do termo. Para a autora, a mudança do Enem se pauta em uma política anunciada na década de 1990, porém implementada na gestão Lula, cujo propósito é assegurar o exame na qualidade de acesso às instituições de Ensino Superior.

Entendo que o suplemento do “rendimento escolar” suturado nas finalidades do Enem qualifica, sobretudo, projetos em torno da organização curricular do Ensino Médio, porque hegemoniza a metonímia do desempenho do aluno como desempenho acadêmico. Em suma, como vimos nas referidas portarias, comunidades epistêmicas têm sua demanda atendida quando o “rendimento escolar” é significado pelo “desempenho acadêmico” (ROCHA, 2013, p. 91).

Segundo Lopes e Lopez (2010), nas publicações alusivas ao Enem há a construção de uma cultura da performatividade. Nesta lógica, se centrando na autorregulação das performances dos indivíduos, o foco do exame é a formação de sujeitos onicompetentes “(...) em relação à eficiência social do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social” (p. 90). Os sujeitos onicompetentes, portanto, são aqueles que estão sempre aptos a demonstrar

seus conhecimentos e desempenhos e em processo permanente de avaliação.

No âmbito desta pesquisa, como apresentado anteriormente, penso o Enem a partir de sua reformulação em 2009, em função da qual o exame se tornou um meio para seleção unificada nos processos seletivos das universidades federais e também de instituições de ensino superior privadas (universidades, centros universitários e faculdades). Neste processo, o exame passa também a apresentar uma divisão demarcada em quatro áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com 45 itens em cada área, no lugar de 63 itens interdisciplinares.

Segundo o INEP²¹, os objetivos da reformulação compreendem a democratização do acesso ao Ensino Superior, a possibilidade de mobilidade acadêmica e a reestruturação do Ensino Médio. Outrossim, penso a potencialidade de uma discussão acerca dessa mudança do exame articulada à estrutura do vestibular, mais especificamente do vestibular da Universidade Estadual de Campinas, que será debatida com maior detalhamento no capítulo subsequente. A condenação do vestibular como modelo falido de exame se constrói por meio da sua denúncia como promotor de uma organização curricular por disciplinas. Antagônico a esse sistema, o Enem se propõe a partir de uma organização curricular por competências, mesmo que sua proposta de interdisciplinaridade não escape a uma lógica disciplinar.

Ainda sobre as comparações realizadas entre o exame e o vestibular tradicional, Barros (2014, p. 1083) discute o sistema de pontuação que engendra a classificação dos participantes do Enem para o pleito de vagas no Ensino Superior. De acordo com a autora,

(...) o acesso à graduação, nesse caso, está relacionado ao número de pontos obtidos no Enem e à quantidade de vagas que o curso da preferência do estudante possui. Ou seja, não muito diferente do que sempre foi visto no vestibular. Em outras palavras, a lógica do mercado presente nesse tipo de prova permanece na política atual do governo, pois os alunos que não tiveram um ensino voltado para esse tipo de seleção continuarão em condições menos favoráveis para ingressar no ensino superior (BARROS, 2014, p. 1083).

Desta forma, encerro este tópico - mas não este debate - corroborando com as considerações que o abriram. Em texto publicado no *Ciência Hoje*, Keila Grinberg questiona as reformulações do Enem em 2009 a partir da premissa de que seu contraponto em relação ao vestibular seria resultado de um intento de mobilização de um raciocínio nos sujeitos em detrimento de um estudo conteudista pautado na memorização; uma lógica de habilidades e

²¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> Acesso em agos/2018.

competências em prejuízo de uma lógica disciplinar e descontextualizada. Embora afirme reconhecer as mazelas do vestibular e as promessas do *Novo Enem*, seu questionamento vai ao encontro das análises e ponderações até aqui suscitadas quando tensiona o exame na condição de um *novo* vestibular. Em outras palavras, segundo a professora, estaríamos correndo o risco de, ao mirar na abolição da indústria do vestibular, acertarmos na sua substituição pela indústria do Enem.

Dando continuidade aos objetivos do capítulo, no próximo tópico são discutidas as possibilidades de uma delimitação de sentidos para uma seleção e identificação disciplinar no Enem. Desta forma, é apresentada a metodologia incorporada para a organização das discussões de cunho atual na superfície das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim como dos itens com predominância de elementos de identificação geográfica.

3. 2. Como delimitar e operar o sentido de *geográfico* no Enem?

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 185-186), não somente a fixação de sentidos é possível, como a total não-fixação é assumida como uma impossibilidade. Os autores defendem que uma absoluta fixação é irrealizável, ou seja, o estabelecimento de fundamentos permanentes fruto de uma identidade plenamente constituída. A definição última de qualquer sentido estaria submetida à existência de significados transcendentais, desabilitando o campo e o jogo de significações. Nesta direção, o título do tópico, a despeito de um certo ar de descrição instrutiva (resposta a um “como (...)?”), agrega em si uma discussão sobre decisões que envolvem processos de inclusão e exclusão, de sutura e de construção de sentidos.

Mesmo que resultantes de uma metodologia com base em leituras sobre a Geografia escolar e uma Geografia do Enem, as deliberações sobre os sentidos geográficos adotadas nesta tese não se pretendem como um projeto totalizador e pautado em fundamentos irrevogáveis que fecham, em definitivo, as possibilidades de sentidos propiciadas pelos itens em consonância com a Matriz de Referência do Enem e outros documentos que possam entrar em suas cadeias articulatórias. Para a análise dos itens como cumprimento de um dos objetivos sustentados durante esta pesquisa, foi necessário delimitar quais seriam os itens selecionados para compor análises mais aprofundadas. As dificuldades de se desenvolver ou incorporar uma metodologia que permitisse fechar os sentidos de conhecimento geográfico escolar na superfície textual e imagética do exame me acompanharam na maior parte do percurso do trabalho.

Como elaborar fechamentos provisórios de sentido que fossem embasados e

consistentes, ainda que precários e contingenciais? De outro modo, quais posicionamentos assumir no que se refere aos cortes antagônicos mobilizados nestas escolhas? Delimitar elementos geográficos nos itens, ou uma *Geografia do/na Enem*, trata-se de uma ação que encontra contiguidade em uma perspectiva disciplinar de análise. Desta maneira, mesmo que possamos conceber a interdisciplinaridade como parte de uma lógica disciplinar, o discurso de interdisciplinaridade construído pelo exame e validado pela proposta de habilidades e competências não apaga, mas pode ofuscar identificações disciplinares mais marcantes.

Na Matriz de Referência do Enem, a Geografia compõe a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por esta razão, optei por abordar apenas as provas desta área de conhecimento, ainda que considere ser plausível a presença de elementos comumente associados à Geografia em outras áreas, como a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Trata-se de um recorte, uma eleição metodológica que leva em consideração os componentes curriculares estabelecidos pelo INEP em cada uma das áreas de conhecimento. No que se refere às Ciências Humanas e suas Tecnologias, apesar do site do INEP²² afirmar que a área é composta por História, Geografia, Sociologia e Filosofia, o próprio documento disponibilizado pelo órgão não discrimina os componentes ao apresentar os objetos de conhecimento da área, o que não ocorre no documento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo. Desta forma, os objetos de conhecimento das Ciências Humanas são apresentados como comuns a todos os componentes curriculares da área, o que ofusca ainda mais as suas fronteiras disciplinares.

Podemos conceber que há um duplo reforço de enunciação da interdisciplinaridade nas provas em se tratando desta área, posto que além de constituir o discurso interdisciplinar adotado por todas as áreas de conhecimento do exame, tem ainda sua interdisciplinaridade reiterada quando na Matriz de Referência não há discriminação dos componentes curriculares no que se refere aos seus objetos de conhecimento.

Em relação às habilidades e competências, essas não são detalhadas por componente curricular em nenhuma das áreas de conhecimento. Embora o exame adote as habilidades e competências como projeto que se constrói como antagônico à tradição disciplinar, segundo Rocha (2013, p. 138), elas podem ser compreendidas como “(...) nomeações de saberes, cuja operação de significação as converte em atos, verbos, cujos sujeitos são os alunos, envolvendo ora identificações disciplinares, como conceitos geográficos, ora experiências cotidianas no estatuto do saber validado”. Desta forma, ainda

²² INEP – “Matrizes de Referência”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>> Acesso em março de 2020.

que se trate de uma proposta híbrida de disciplinaridade-interdisciplinaridade, os componentes não apresentam um caminho explícito de identificação disciplinar e para ponderar sobre os sentidos de conhecimento geográfico escolar construídos pelo exame a partir de um discurso de mundo atual, foi preciso considerar uma forma de estabelecimento de critérios para seleção dos itens.

Neste trajeto, a espacialidade dos fenômenos sociais foi interpretada como possibilidade de um indicador classificatório dos itens que envolveriam conhecimentos geográficos. Ainda assim, compartilho das asserções de Rocha (2013, p. 141), segundo a qual, não podemos considerar que a Geografia seja o único componente curricular a trazer elementos espaciais em seus itens. A autora, que também discute a classificação de itens com elementos geográficos no Enem a partir da perspectiva da Teoria do Discurso, opta por considerar como recorte os conceitos-chave que habitualmente são elencados na condição de geográficos. Entretanto, o faz com a ressalva de que a espacialidade não é restrita a esses significantes privilegiados. Nesta direção, afirma que “(...) ‘pensar por conceitos’ pode ser tomado como construção do corte antagônico da identificação geográfica, como cadeia de equivalências que interrompe fluxos de significados espaciais, mas nunca (ou exclusivamente) a produção de sentidos espaciais” (ROCHA, 2013, p. 143).

A partir desta concordância teórico-metodológica, realizei as leituras de todos os itens de Ciências Humanas das edições de 2010 a 2019. Outro aspecto levado em consideração, nessa tese, foram as referências utilizadas para os recursos dos itens, sobretudo aqueles que diziam respeito a excertos de artigos, capítulos de livros, reportagens e notícias. Nesta análise foi possível depreender a ênfase dada aos recursos com origem acadêmica e a predominância de alguns jornais e revistas de grande circulação no Brasil.

Após as primeiras impressões das provas, ponderei sobre a necessidade de, antes mesmo de uma tentativa de eleição de itens identificados com o que considerei serem elementos geográficos, buscar uma forma de analisar a presença de um discurso do presente/atualidades nas superfícies textual e imagética do exame. As discussões de cunho atual então ganharam relevo, independente de suas relações com os componentes curriculares para, em momento posterior, selecionar aqueles itens que considerasse mais próximos de uma discussão geográfica. Foram elencados significantes que trouxessem alguma articulação com a dimensão do atual e das atualidades, tais como *presente, atual, atualidade, hoje, nos últimos anos, nos últimos decênios/últimas décadas, contemporâneo*. Considerei, igualmente, nas referências dos recursos utilizados nos itens aquelas que encontravam correspondência em trechos de notícias e reportagens propagadas pelos meios de comunicação no ano de aplicação

do exame ou em poucos anos anteriores.

Dialogo com os estudos de Rocha (2013), para quem a análise do item cria o desafio da proposição de uma tipologia para ordenar e coletar dados ao mesmo tempo em que reconhecemos a parcialidade nessa decisão. Todavia, é este processo que confere inteligibilidade na escrita ao se trabalhar com dados volumosos. A tipologia, igualmente, deixa fugir o que não temos acesso, o que no caso do exame seria a intencionalidade dos elaboradores dos itens.

(...) toda espécie de tipologia é um exercício de nominação que poderia ser entendida como um momento do corte antagônico, a identificação de um padrão de sentidos. (...) A segunda constatação trata da fragilidade da tipologia adotada para a construção de evidências empíricas, e para a construção de um painel de densidade dos saberes no ENEM, sem considerar as condições de produção e de seleção do item (Ibidem, p. 154 e 157).

Compreendo a seleção dos significantes como uma operação de corte antagônico que cria um exterior constitutivo representado por aqueles itens que são definidos como não portadores de discussões concebidas como atuais. Estas decisões metodológicas não são capazes, constitutivamente, de assegurar a seleção de todos os itens com discussões atuais nas provas, principalmente quando o próprio significante *atual* também é alvo de disputas por significação. A título de seleção, considero os meios de comunicação e as publicações, sejam acadêmicas ou não, como reguladoras do discurso do presente ao definirem, discursivamente, quais são os temas, acontecimentos e conteúdos que caracterizam a organização, o funcionamento e as formas de expressão da realidade atual.

Portanto, reitero que nesta pesquisa os itens portadores de um discurso atual são aqueles que, para além dos significantes aqui privilegiados, fazem referência a discussões proeminentes nos meios de comunicação e/ou nas referências acadêmicas das quais fazem uso e que guardam essa dimensão de explicações do mundo atual ou da realidade presentificada. São discussões que, recorrentemente, abarcam as tomadas de decisões em instâncias públicas e privadas, como reformulações na legislação, em bandeiras erguidas por movimentos sociais, sobre conjunturas que reverberam em diversas instâncias da sociedade e etc.

Tratam-se de paradigmas e acontecimentos significados como constitutivos do nosso tempo, mesmo que este tempo esteja igualmente em contestação. Isto posto, para efeito da análise dos itens, foi considerado o tempo presente significado como data de ocorrência dos eventos e sua permanência em discussões nos dias de hoje. Na decisão de quais itens são atuais e quais não são, o corte antagônico está na permanência dos acontecimentos; são discussões que são estabelecidas no gerúndio das ações no presente. Ou seja, aquilo que está

ocorrendo, que está sendo discutido, que está sendo noticiado e atestado como atual.

Após leituras voltadas ao que julguei serem elementos marcadores das atualidades, as análises se voltaram aos elementos geográficos presentes no exame. O caminho escolhido para a delimitação dos itens mais próximos de discussões geográficas foi pautado na análise de significantes privilegiados (conceitos) a partir da Matriz de Referência do Enem, dos PCNem e de vulgatas. A Matriz de Referência do Enem apresenta elementos que são passíveis de identificação geográfica, pois dizem respeito a significantes que comumente são articulados como componentes da Geografia escolar. A proposta estabelecida pela Matriz é concebida como terreno de disputas políticas que definem quais são os saberes elencados como primordiais para a educação nacional, tendo-se em vista que o Enem foi criado com a finalidade de avaliar a Educação Básica por meio dos sujeitos egressos do Ensino Médio.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas (INEP - MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM, acesso em outubro de 2019).

Desta forma, as competências 2 e 6 trazem enunciados que frequentemente são alvo de disputa de identificação com o conhecimento geográfico, que tem em si o suturamento de conteúdos referentes às transformações do espaço geográfico com base em relações de

poder, cultura, aspectos socioeconômicos e os estudos sobre a relação sociedade e natureza pautados em perspectivas históricas e geográficas.

Rocha (2012), ao dialogar Goodson (1997), Laclau e Mouffe (2006) e Lopes (2008, 2010, 2010a), afirma que a disciplina é uma condição política por meio da qual sujeitos atuam com estratégias variadas com o intento de reivindicarem determinados conteúdos como seus. A atribuição de um conteúdo a uma disciplina é um jogo de atendimento de demandas e, portanto, o que fica e o que é jogado para fora da cadeia de equivalências na Matriz de Referência é resultado das disputas entre esses grupos. Segundo a autora, no discurso das competências é possível verificar estabilidades curriculares que são fruto justamente de reivindicações de grupos com identificação disciplinar. Desta forma, a permanência de alguns saberes se dá com base na sua validação como verdade por parte desses grupos. Concordo com a autora quando esta coloca que:

Então, preferimos reabilitar a disciplina porque, a despeito das consideráveis críticas como modalidade de organização de sentidos escolarizados/escolarizáveis, ela parece-nos ainda como promissora reivindicação da cultura escolar, na organização de políticas públicas ou no processo de aprendizagem de muitos alunos. **O que está em disputa é como organizamos nossas demandas** e com que iremos equipará-las, horizontalizá-las, diante do projeto de pluralismo democrático radical (ROCHA, 2012, p. 18 e 19 – grifos meus)

O que está em questão, portanto, mais do que a discussão sobre a organização de saberes escolarizados/escolarizáveis na proposta disciplinar, posto que essa igualmente apresenta potências em termos de cultura escolar, é o jogo político que articula aquelas demandas que se aproximam de um programa de pluralismo democrático radical. Neste mesmo sentido, as chamadas *vulgatas*, podem ser consideradas sob essa perspectiva política. De acordo com Lestegás (2002), uma *vulgata*:

(...) es un conjunto de conocimientos o contenidos explícitos compartidos por el profesorado y considerados como característicos de la disciplina, lo que significa que conviene eliminar de ella todo lo que no sea considerado como un saber absolutamente aceptado por todos. De manera que, aunque el conocimiento geográfico sea el producto de discursos muy variados y a veces incluso divergentes, el profesor de geografía debe limitarse a enseñar sólo aquello que aparece como no-discutible (p. 175).

Nesta pesquisa, *vulgatas* são compreendidas como conceitos, termos e conteúdos/conhecimentos que disputam o imaginário construído sobre o que pode ser considerado legítimo na qualidade de conhecimento geográfico escolar. Os elementos que

compõem as vulgatas não são dados a priori e, tampouco, são objeto de consenso. Os conteúdos mais popularizados em cada disciplina escolar são aqueles que se constituem em condição hegemônica, o que significa dizer que estão constantemente sendo disputados e tendo suas identidades negociadas no pleito ao lugar de universal e na sua instituição como demanda popular.

Na seleção dos itens a partir dos elementos até então discutidos, considero que, no exame, o *geográfico* se organiza pela reiteração de discursos sobre a relação entre a sociedade e a natureza. Nessa relação abordada de forma dicotômica, os itens versam sobre como se dá a relação do ser humano com o espaço, trazendo perspectivas epistemológicas que diferem entre si, embora algumas se sobressaiam em detrimento de outras, sobretudo quando pensado pela via das atualidades. Nesta direção, essa relação aparece, principalmente, ainda que não exclusivamente, em termos de relações afetivas com o espaço, da ação da técnica e a partir de objetificação da natureza como equivalente a recurso natural. Outras duas associações realizadas com a Geografia escolar, que podem ou não compor as construções de sentidos da relação sociedade-natureza, dizem respeito às temáticas físico-naturais e as representações cartográficas.

Considerando as discussões suscitadas até o momento, ao analisar as provas sob o prisma do discurso do atual, os itens foram apreendidos como promotores de sentidos de organização e funcionamento do mundo e do ser humano contemporâneo pautados no papel da técnica e da ciência como estruturantes desse modo de ser e de se organizar socialmente. Articulado a essa concepção, as discussões que envolvem a globalização são igualmente concebidas como componente deste projeto de demarcação do período atual.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho (INEP - MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM, acesso em março de 2020).

A Matriz de Referência elenca como uma de suas competências a compreensão

das técnicas e das tecnologias como promotoras de transformações de grande impacto social. Como argumentado anteriormente, não há garantias de que os conteúdos que abarcam a temática da tecnologia apresentem identificação disciplinar direta e definitiva com a Geografia, haja vista que o exame se propõe a partir das competências e não dos saberes disciplinarizados, propriamente ditos. Há, no entanto, a permanência da lógica dos saberes com base em disputas políticas que envolvem comunidades disciplinares e, desta forma, a definição do que deve e do que não deve ser ensinado na educação básica.

Ao retomarmos o debate acerca dos recursos metodológicos empreendidos para a análise dos itens, podemos considerar a existências de significantes que compõem a cadeia de equivalências do que é reivindicado como alvo de estudos da Geografia escolar. Ao estabelecerem os conceitos a serem trabalhados no ensino de Geografia, os PCNEM (BRASIL, 2000) elegeram a paisagem, o lugar, o território, a escala e, por fim, a globalização, a técnica e as redes. Mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018) também acrescentou região e natureza. A eleição destes significantes como “próprios” da Geografia reclama ao debate geográfico as discussões que os envolvem e, novamente, se configura como resultado de disputas políticas entre grupos que definem quais são os conteúdos validados como geográficos em escala nacional. De acordo com o documento:

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia (PCNEM, 1999, p. 34).

O debate sobre quais conteúdos são constitutivos da Geografia permanece em disputas discursivas, pois considero que o jogo político de identificação é ontológico ao social, de modo que a construção de sentidos do que é ou não é geográfico, seja nos documentos curriculares, ou nos instrumentos curriculares, como o vestibular e o exame, está sendo reivindicadas por diversos grupos que compõem a comunidade disciplinar e que extrapolam a elaboração desses textos.

Com base no debate sobre técnica e ciência como constitutivos e orientadores de um sentido de globalização reiterado pelo exame, retomei os itens com este enfoque seletivo, realizando uma análise mais aprofundada sobre em que medida esses enunciados se associavam a uma noção de tempo presente nos itens das Ciências Humanas de modo geral e, posteriormente, nos itens com sentidos geográficos. Outrossim, foram elencados itens considerados como constituintes de uma cadeia de equivalências que envolve as atualidades

e conteúdos de geopolítica, que podem ser interpretados na Matriz de Referência e, em grande medida, orientam as publicações diversas voltadas aos estudos para a realização do Enem.

Desta maneira, foram estipulados três grupos de palavras-chave para orientarem novas leituras das provas: i) significantes relacionados à *técnica* e suas variações, como *tecnologia* e *tecnológico*, por exemplo. Neste grupo também foram acrescentadas palavras associadas a *ciência* e *informação*; ii) significantes que mobilizassem um sentido de tempo presente, como *atual*, *atualmente*, *contemporâneo*, *hoje* e suas derivações, como anteriormente referenciado; iii) por fim, significantes relativos a processos globais, como *globalização*, *mundialização*, *internacionalização* e similares.



Figura 01. Frequência em que os grupos de significantes elencados apareceram nos itens nas edições do Enem de 2010-2019²³. Fonte: Elaboração da autora.

Os itens nos quais os significantes elencados apareciam foram cruzados para verificar se esses significantes se combinavam nos itens e partir disso, quais sentidos iam criando em cada um deles. A partir do gráfico é possível concluir que não há um padrão visível de quantidade de itens onde esses termos estão organizados. Como se trata de uma busca por palavras, esta forma de seleção deixa de fora os itens que, mesmo que sem a presença desses significantes, mobilizam sentidos que os envolvem. Esta forma de organização direcionou a busca para itens onde apareciam os significantes elencados, mas que não necessariamente se encontravam vinculados a sentidos concebidos como geográficos. Esta observação nos traz que esta discussão não é estabelecida unicamente pela identificação disciplinar da Geografia. O intento desta pesquisa, no entanto, está em avaliar

²³ Em determinados anos, há provas “A” e provas “B” devido ao fato de que nos anos especificados, o exame, por razões diversas, contou com mais de uma aplicação das provas.

como uma “Geografia do Enem” constrói sentidos de *atual* em seus itens e em como estas significações podem criar demandas para estudantes da Educação Básica.

A despeito da metodologia desenvolvida, não conjeturo que esta orientação seja capaz de capturar todos os itens que trazem sentidos de discussões atuais, posto que não se trata de uma organização capaz de apreender a totalidade da prova, embora auxilie na sistematização da seleção dos itens. Não haveria, ademais, metodologia suficiente para atingir esse intento. Assim, trago ao debate no próximo tópico, a análise de itens que sustentam discussões acerca do mundo atual, mesmo que, eventualmente, não apresentem os significantes especificados.

Outrossim, conforme discutido anteriormente, a delimitação do que concebo como atual é resultado de cortes a partir de interrupções de fluxos de sentido que qualificam quais eventos e discussões se encontram no campo da atualidade. Prosseguindo na metodologia exposta, foram criadas tabelas para todas os itens considerados como mobilizadores de elementos geográficos de todas as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias no recorte temporal de 2010 a 2019. Nessa tabela de fichamento foram organizadas informações sobre as origens dos recursos utilizados no item, seus conteúdos predominantes, conceitos mobilizados e relação com os objetos de conhecimento delineados na Matriz de Referência, conforme consta na Tabela 01.

QUESTÃO 45

As migrações transnacionais, intensificadas e generalizadas nas últimas décadas do século XX, expressam aspectos particularmente importantes da problemática racial, visto como dilema também mundial. Deslocam-se indivíduos, famílias e coletividades para lugares próximos e distantes, envolvendo mudanças mais ou menos drásticas nas condições de vida e trabalho, em padrões e valores socioculturais. Deslocam-se para sociedades semelhantes ou radicalmente distintas, algumas vezes compreendendo culturas ou mesmo civilizações totalmente diversas.

WRIH, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

A mobilidade populacional da segunda metade do século XX teve um papel importante na formação social e econômica de diversos estados nacionais. Uma razão para os movimentos migratórios nas últimas décadas e uma política migratória atual dos países desenvolvidos são

A a busca de oportunidades de trabalho e o aumento de barreiras contra a imigração.

B a necessidade de qualificação profissional e a abertura das fronteiras para os imigrantes.

C o desenvolvimento de projetos de pesquisa e o acautelamento dos bens dos imigrantes.

D a expansão da fronteira agrícola e a expulsão dos imigrantes qualificados.

E a fuga decorrente de conflitos políticos e o fortalecimento de políticas sociais.

Figura 02. Item 45 da Prova de 2011. Gabarito: A. Fonte: Inep, 2011.

Enem 2011 - Item 45 da Prova Azul	
<i>Conteúdo</i>	Migração Internacional
<i>Conceitos</i>	migração, mobilidade populacional, imigrantes, fronteira, fronteira agrícola
<i>Recursos Pedagógicos</i>	Fragmento de texto de IANNI, O. <i>A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.</i>
<i>Matriz de Referência</i>	C2 - H8 (Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.)

A cada item discutido no corpo do texto, uma tabela como a apresentada foi construída de modo a facilitar uma discussão sobre as possibilidades de sentido de conhecimento geográfico escolar produzidos pelas provas do Enem a partir das atualidades. O *sentido de geográfico no Enem*, portanto, foi construído em função de fechamentos de sentido daquilo que apresento como conteúdos, conceitos e termos que comumente se associam ao conhecimento geográfico escolar como fruto de disputas políticas, seja a partir de documentos curriculares, da Matriz de Referência, dos sites voltados ao vestibular - onde as vulgatas intentam sua estabilização -, das falas dos professores nas entrevistas ou ainda dentro da minha própria experiência como professora de Geografia.

Novamente, qualquer delimitação é resultado de escolhas que elencam o que é incluído e o que é excluído do jogo político de identificação. Assim, trata-se de uma operação de corte antagônico que seleciona, em função de disputas discursivas, um fechamento de sentidos, de fundamentos, ainda que nesta pesquisa os considere como constitutivamente contingenciais, precários e provisórios.

3.3. As novas relações socioespaciais a partir do avanço da técnica e a globalização como as expressões geográficas do mundo atual

O Enem, na condição de processo seletivo de acesso ao Ensino Superior, passou a ser alvo de uma série de ferramentas voltadas aos vestibulares, tais como cursos preparatórios, reportagens, *sites* e páginas em plataformas como *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*. Desta forma, há uma produção que procura ensinar como os candidatos devem se

preparar para o Enem, seja em termos de formato de suas provas, seja no que se refere ao conteúdo curricular demandado por cada área de conhecimento. Na superfície textual que cobre essas publicações é comum a associação entre o Enem e temas atuais, sobretudo na Redação, nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de modo que grande parte dos temas significados como “atuais” são aqueles que dizem respeito aos acontecimentos sociais, sobretudo os que se relacionam a disputas políticas, econômicas e culturais. Realiza-se uma relação hegemônica que constrói a prova do Enem como atual de modo mais abrangente, ainda que na área de Matemática e suas Tecnologias e em alguns itens da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o discurso do atual não seja tão proeminente.

A preparação para o Enem não é nada fácil, ainda mais quando — além de estudar todas as matérias — é preciso estar bem informado sobre os principais acontecimentos do Brasil e do mundo. Como sabemos que nem sempre os estudantes têm tempo para acompanhar todas as notícias todos os dias, separamos as dez principais atualidades de 2019 que podem aparecer em algumas questões ou até mesmo como tema de redação no Enem (*Site Stoodi*²⁴, 2019).

Há um movimento de diversos cursinhos pré-vestibular, desses *sites*, páginas e *blogs* sobre vestibular, que procura antever as temáticas e conteúdos abordados pelas provas, sejam dos vestibulares regulares ou do Enem. Esta antecipação dos temas também gera demandas para os professores da Educação Básica, como interpreto na fala da professora Luiza sobre as expectativas dos alunos sobre o relevo da Rússia que foi demandado pelo vestibular 2018 da Unicamp no ano em que se completava cem anos da Revolução Russa, conforme será discutido no próximo capítulo. Todos os anos são realizadas entrevistas com professores sobre suas opiniões acerca das edições do Enem, quais assuntos eram esperados, quais conteúdos são concebidos como *clássicos*, quais itens foram inusitados e, ainda, se acreditam que o perfil do exame tem se alterado ao longo dos anos, sobretudo após sua instituição como prova de seleção para o Ensino Superior.

De Brexit a Brumadinho, os candidatos precisam ter pelo menos uma noção de contexto, causas e possíveis consequências dos principais temas que tomaram os noticiários - especialmente no período entre o final de 2018 e o primeiro semestre de 2019, quando normalmente a elaboração das perguntas

²⁴ STOODI. “Atualidades no Enem: o guia completo!”. Neste ano em questão, os acontecimentos elencados foram: 1. Rompimento da barragem de Brumadinho; 2. Porte e posse de armas; 3. Operação Lava Jato; 4. Femicídio; 5. Ataque na escola em Suzano; 6. Desmatamento e queimadas na Amazônia; 7. Sarampo no Brasil; 8. Copa do Mundo Feminina; 9. Reforma da Previdência; 10. Questão indígena. Disponível em: <<https://www.stoodi.com.br/atualidades/>> Acesso em abril de 2020.

é concluída. O UOL conversou com os professores de geografia e atualidades Claudio Hansen, da plataforma Descomplica, e Augusto Silva, do Anglo Vestibulares, para descobrir quais os prováveis alvos das provas da Unicamp (UOL EDUCAÇÃO, 2019²⁵).

Nos enunciados desses professores, assim como daqueles que operam *online* por meio de pacotes de cursos, canais em plataformas de vídeos e afins, são construídos sentidos de um conhecimento geográfico escolar que ora é significado como próprio do exame – termos com “a Geografia do Enem” ou “a Geografia da Unicamp” - e ora como característicos da Educação Básica e que são, então, demandados pelas provas. Por um caminho ou por outro, são criados imaginários sociais sobre o que é a Geografia e “o que se ensina quando se ensina Geografia” (CAVALCANTI, 2012). A partir do discutido até então, alguns itens foram elencados com o intuito de refletir sobre como o atual pode ser atrelar aos itens passíveis de identificação geográfica.

Questão 2

Antes, eram apenas as grandes cidades que se apresentavam como o império da técnica, objeto de modificações, suspensões, acréscimos, cada vez mais sofisticadas e carregadas de artifício. Esse mundo artificial inclui, hoje, o mundo rural.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço. São Paulo: Hucitec, 1996.

Considerando a transformação mencionada no texto, uma consequência socioespacial que caracteriza o atual mundo rural brasileiro é

- A a redução do processo de concentração de terras.
- B o aumento do aproveitamento de solos menos férteis.
- C a ampliação do isolamento do espaço rural.
- D a estagnação da fronteira agrícola do país.
- E a diminuição do nível de emprego formal.

Figura 03. Item 02 da Prova Azul de 2010. Gabarito: B. Fonte: Inep, 2010

O item 02 da edição de 2010 discute a extensão da técnica para além das fronteiras do espaço urbano, passando a compor também e, principalmente, o espaço rural. A

²⁵ Em: MAES, Jéssica. **Relembre os principais temas de atualidades que podem cair nos vestibulares.** UOL Educação - ENEM, 2019. Nesta matéria, são elencados como atualidades de 2019: a saída dos EUA do acordo de Paris, o rompimento da barragem da Vale em Brumadinho-MG, o aumento do uso de agrotóxicos sancionado pelo pela presidência do Brasil, a guerra comercial entre China e EUA, a crise na Venezuela, o Brexit, o USMCA (“novo Nafta”) e o Prosul, os protestos dos “coletes amarelos” na França, manifestações separatistas na Espanha e, por fim, as crises migratórias no Brasil e no mundo. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/19/relembre-os-principais-temas-de-atualidades-que-podem-cair-nos-vestibulares.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em novembro de 2019.

tecnificação do campo é um dos temas de estudos de Milton Santos, autor do texto utilizado como recurso do item. Neste item, a tecnologia é significada em relação às transformações que promove no campo no contexto *atual*. O item solicita que o participante defina uma consequência dessas novas relações entre técnica e mundo rural e aponte no gabarito a resposta considerada correta para essa relação, definindo, portanto, uma relação de causalidade que qualifica como a técnica determina o funcionamento do espaço rural. Nesta direção, é criada uma relação direta entre a técnica e a produtividade de solos menos férteis. A técnica, neste item, assume o sentido de solução para um problema concebido como “típico” do espaço rural, a infertilidade do solo.

De acordo com o item não há, portanto, nenhum espaço que não tenha sido artificializado, criando uma significação que confere à técnica um caráter totalizador que, como tal, artificializa não mais apenas a cidade, mas agora também o campo e, ao fazê-lo, aumenta as possibilidades produtivas deste espaço. Na alternativa distratora “E” é erigido outro sentido para a técnica que em muito se aproxima das construções contidas em outros itens da prova. A noção de que o avanço técnico é promotor do desemprego e, conseqüentemente, fomenta o crescimento do trabalho informal. Em uma lógica binária de “bom” e “ruim”, esse distrator opera como um exterior constitutivo de um sentido de técnica que promove ganhos sociais, como o enfrentamento de solos inférteis, por exemplo.

QUESTÃO 37

Nos últimos decênios, o território conhece grandes mudanças em função de acréscimos técnicos que renovam a sua materialidade, como resultado e condição, ao mesmo tempo, dos processos econômicos e sociais em curso.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2004 (adaptado).

A partir da última década, verifica-se a ocorrência no Brasil de alterações significativas no território, ocasionando impactos sociais, culturais e econômicos sobre comunidades locais, e com maior intensidade, na Amazônia Legal, com a

- A reforma e ampliação de aeroportos nas capitais dos estados.
- B ampliação de estádios de futebol para a realização de eventos esportivos.
- C construção de usinas hidrelétricas sobre os rios Tocantins, Xingu e Madeira.
- D instalação de cabos para a formação de uma rede informatizada de comunicação.
- E formação de uma infraestrutura de torres que permitem a comunicação móvel na região.

QUESTÃO 43

Empresa vai fornecer 230 turbinas para o segundo complexo de energia à base de ventos, no sudeste da Bahia. O Complexo Eólico Alto Sertão, em 2014, terá capacidade para gerar 375 MW (megawatts), total suficiente para abastecer uma cidade de 3 milhões de habitantes.

MATOS, C. GE busca bons ventos e fecha contrato de R\$ 820 mi na Bahia. Folha de S. Paulo, 2 dez. 2012.

A opção tecnológica retratada na notícia proporciona a seguinte consequência para o sistema energético brasileiro:

- A Redução da utilização elétrica.
- B Ampliação do uso bioenergético.
- C Expansão das fontes renováveis.
- D Contenção da demanda urbano-industrial.
- E Intensificação da dependência geotérmica.

Figura 04. Itens 37 e 43 da Prova Azul de 2013. Gabaritos: C e C. Fonte: Inep, 2013.

Ainda que em diversos momentos a técnica e o emprego de tecnologia sejam trazidos de modo a pensar dinâmicas globais que envolvam esses elementos a um sistema econômico mundial, em outros o cenário brasileiro se torna alvo das discussões dos itens. Nos itens 37 e 43 da Prova de 2013, o desenvolvimento e aplicação de tecnologias no setor energético de energia renovável é destacado. No item 37, as alterações territoriais promovidas por acréscimos técnicos “renovam” sua materialidade, com enfoque nas comunidades locais da Amazônia Legal. Além dos significantes “últimos decênios” e “últimas décadas”, a noção de renovação da materialidade trazida pelo enunciado igualmente constrói um sentido de tempo presente no item de teor geográfico. Neste item é fabricado um sentido que aponta para novas configurações territoriais a partir do emprego da técnica na produção energética, de modo que o gabarito do item qualifica a construção de usinas hidrelétricas como causa de impactos sociais, culturais e econômicos. Neste contexto, a noção de *impacto* compõe um sentido de influência prejudicial na configuração socioespacial descrita no item. Seus distratores auxiliam na sutura destes sentidos nocivos de incrementos técnicos no território na mesma cadeia de equivalências que outras grandes obras a exemplo de usinas, de torres de comunicação, dos estádios de futebol, de cabos de rede e da reforma e ampliação de aeroportos.

O item 43, por sua vez, articula a tecnologia com a possibilidade de expansão das fontes de energia renováveis. Mesmo que o item não aparente uma qualificação positiva direta deste tipo de fonte de energia, considero que a sua construção discursiva extrapola os itens de prova e faz parte de um imaginário que atravessa as discussões socioambientais e que encontram contiguidade nos currículos escolares. Nesta direção, as fontes de energia renováveis são, frequentemente, qualificadas como uma alternativa às fontes de energia não renováveis, que em sua maioria são provenientes de combustíveis fósseis. Quando o item traz em sua superfície estes dois elementos, é possível considerar que em um deles a tecnologia é significada como impacto e este como uma ação prejudicial no território onde se realiza quando se leva em consideração as comunidades locais. Trata-se de apresentar um viés de análise para além do econômico, considerando também dimensões sociais e culturais na construção das usinas.

No outro, a tecnologia é produtora de uma expansão da oferta de energia renovável. Esta última noção é ainda reiterada a partir da interpretação do título da notícia da Folha de São Paulo que compõe o enunciado: “GE busca bons ventos e fecha contrato de R\$ 820 mi na Bahia”. O termo “bons ventos” pode ser compreendido a partir do mecanismo de funcionamento da energia eólica ou ainda com base na noção de boas direções nos

fechamentos de contrato no Complexo Eólico Alto Sertão. A notícia, datada de 2012 (um ano antes da aplicação desta edição do exame), marca o tempo atual de maneira mais explícita e anuncia um acontecimento recente. Desta forma, novamente o texto jornalístico demarca uma temporalidade do acontecimento, suturando um sentido de atualidade na discussão promovida pelo item e na operacionalização de um conteúdo com frequente identificação com este componente curricular geográfico, sobretudo na área de Ciências Humanas.

QUESTÃO 29 ◇◇◇◇◇

No final do século XX e em razão dos avanços da ciência, produziu-se um sistema presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema uma presença planetária. Um mercado que utiliza esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2008 (adaptado).

Uma consequência para o setor produtivo e outra para o mundo do trabalho advindas das transformações citadas no texto estão presentes, respectivamente, em:

- A Eliminação das vantagens locacionais e ampliação da legislação laboral.
- B Limitação dos fluxos logísticos e fortalecimento de associações sindicais.
- C Diminuição dos investimentos industriais e desvalorização dos postos qualificados.
- D Concentração das áreas manufatureiras e redução da jornada semanal.
- E Automatização dos processos fabris e aumento dos níveis de desemprego.

Figura 05. Item 29 da Prova Azul de 2015. Gabarito: E. Fonte: Inep, 2015.

O item 29 da prova de 2015 traz um texto de Santos (2008) para contextualizar a discussão sobre os efeitos-consequências dos avanços da ciência e das técnicas da informação no setor produtivo e no mundo do trabalho. A referência utilizada demarca um sentido de técnica que está sendo trabalhado no item, assim como sua compreensão a partir de lógicas globais de funcionamento na sociedade contemporânea. As técnicas têm seus sentidos suturados a um sentido de globalização “perversa”, o que pode direcionar o participante ao gabarito que apresenta uma relação (direta) entre suas implicações no setor produtivo e no mundo do trabalho. Assim, o gabarito aponta para a automatização dos processos fabris e o aumento dos níveis de desemprego como resultado da presença planetária do sistema técnico de informações produzido pela ciência. Neste item, portanto, as técnicas são responsáveis por consequências nocivas nesses dois campos em escala mundial. A concepção de que os efeitos são nocivos está relacionada à noção de uma globalização perversa também como produto deste sistema presidido pelas tecnologias da informação.

QUESTÃO 57

A diversidade de atividades relacionadas ao setor terciário reforça a tendência mais geral de desindustrialização de muitos dos países desenvolvidos sem que estes, contudo, percam o comando da economia. Essa mudança implica nova divisão internacional do trabalho, que não é mais apoiada na clara segmentação setorial das atividades econômicas.

RIO, G. A. P. A espacialidade da economia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012 (adaptado).

Nesse contexto, o fenômeno descrito tem como um de seus resultados a

- A saturação do setor secundário.
- B ampliação dos direitos laborais.
- C bipolarização do poder geopolítico.
- D consolidação do domínio tecnológico.
- E primarização das exportações globais.

Figura 06. Item 57 da Prova Azul de 2017. Gabarito: D. Fonte: Inep, 2017.

A tecnologia também aparece vinculada à noção de domínio e poder de modo a atuar como primazia nestas disputas globais. Assim, o item 57 da prova de 2017 traz em seu texto de apoio a desindustrialização de países tidos como desenvolvidos que, mesmo com essas novas transformações espaciais e socioeconômicas, mantém o papel de comando econômico mundial. A publicação acadêmica como referência do texto anuncia o teor da discussão construída no item, apontando para um viés de espacialização da economia dentro de um texto maior denominado “Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço” de 2012.

Neste item, o significante *tecnológico*, que demarca o debate sobre a técnica, aparece apenas no gabarito da prova, o que não desqualifica a função que a técnica assume neste contexto, mas pelo contrário, reforça sua relevância no estabelecimento dessa nova divisão internacional do trabalho ao agir como resposta única ao que é solicitado no enunciado do item. Há, igualmente, uma associação circunscrita entre o domínio tecnológico e as relações econômicas como características do momento em que vivemos. O domínio tecnológico, desta forma, se articula ao domínio econômico e fecha um sentido de país desenvolvido como aquele que é, por meio de uma economia avançada, detentor da supremacia tecnológica, o que empurra para a cadeia de diferenças todos os países que não atendem a esse modelo/sentido de desenvolvimento. Nesta perspectiva, a hegemonia econômica encontra contiguidade no controle tecnológico, demarcando, assim, um sentido de desenvolvimento e de países desenvolvidos.

QUESTÃO 65

Os portos sempre foram respostas ao comércio praticado em grande volume, que se dá via marítima, lacustre e fluvial, e sofreram adaptações, ou modernizações, de acordo com um conjunto de fatores que vão desde a sua localização privilegiada frente a extensas hinterlândias, passando por sua conectividade com modernas redes de transportes que garantam acessibilidade, associados, no atual momento, à tecnologia, que os transformam em pontas de lança de uma economia globalizada que comprime o tempo em nome da produtividade e da competitividade.

ROCHA NETO, J. M.; CRAVIDÃO, F. D. Portos no contexto do meio técnico. *Mercator*, n. 2, maio-ago. 2014 (adaptado).

Uma mudança que permitiu aos portos adequarem-se às novas necessidades comerciais apontadas no texto foi a

- A intensificação do uso de contêineres.
- B compactação das áreas de estocagem.
- C burocratização dos serviços de alfândega.
- D redução da profundidade dos atracadouros.
- E superação da especialização dos cargueiros.

Figura 07. Item 65 da Prova Azul de 2018. Gabarito: A. Fonte: Inep, 2018.

Os sentidos de técnica construídos pelo item 65 da Prova de 2018 se aproximam daqueles do item 57 da prova de 2017. No item 65, as tecnologias são responsáveis, no momento atual, por garantir que os portos se tornem um dos destaques dentro dessa concepção de economia globalizada. É solicitado que o participante do exame selecione a alternativa que acredita representar uma mudança que permitiu que os portos se adequassem a esse contexto no qual o tempo é comprimido em benefício do aumento da produtividade e da competitividade. A tecnologia, sob esse aspecto, é significada como encarregada de assegurar a modernização das redes de transporte e, por consequência, garantir que países se destaquem em relação à economia global. O artigo utilizado como recurso aponta para a questão tecnológica. Intitulado “Portos no contexto do meio técnico”, anuncia a relação desta discussão com a proposta de abordagem adotada pela questão, de modo que, mesmo sem compor o gabarito e os distratores como um significativo, o sentido de técnica está presente na forma como é estruturado o item. Assim, a tecnologia compõe a cadeia de equivalências na qual se encontram a economia globalizada, a produtividade e a competitividade.

Questão 90

A fome não é um problema técnico, pois ela não se deve à falta de alimentos, isso porque a fome convive hoje com as condições materiais para resolvê-la.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004 (adaptado).

O texto demonstra que o problema alimentar apresentado tem uma dimensão política por estar associado ao(à)

- A escala de produtividade regional.
- B padrão de distribuição de renda.
- C dificuldade de armazenamento de grãos.
- D crescimento da população mundial.
- E custo de escoamento dos produtos.

Figura 08. Item 90 da Prova Azul de 2019. Gabarito: B. Fonte: Inep, 2019.

No item 90 da Prova de 2019 a técnica ganha uma dimensão política mais evidente em relação a outros itens onde este aspecto não aparece tão demarcado. Ao trazer o texto de apoio que se inicia afirmando que a fome não é um problema técnico há, juntamente com este argumento, um imaginário de que a fome seria uma questão técnica - o texto então se faria necessário para contradizer essa concepção. Podemos pensar de modo contrário “Se a fome fosse um problema técnico haveria então falta de alimentos”. A técnica, assim, é concebida como a possibilitadora da produção de alimentos, como uma condição para que não haja fome. Desta forma, na cadeia de equivalências de “condições materiais”, pode ser pensada como a solução para a fome, ainda que dependa de fatores políticos, como colocado no enunciado. Essas decisões, segundo o gabarito, se relacionam a um padrão de distribuição de renda.

Neste item, portanto, as técnicas são concebidas como ferramentas que podem resolver o problema da fome em um jogo político que a utilizaria como forma de repensar a distribuição de renda. Trata-se de um item que chama a dimensão política ao debate em detrimento da personificação pura das técnicas e que estabelece, assim, uma articulação entre o jogo político e a distribuição de renda de modo que as técnicas, como condição material, estão sujeitas a essa articulação, no lugar de operarem livremente como uma entidade independente e responsável pelas transformações socioespaciais.

Em conjunto com as discussões levantadas até então, conteúdos comumente identificados como geopolítica associados a itens de cunho atual também são frequentes no exame. Nesses itens predomina a relação entre diferentes nações, os desdobramentos de acordos internacionais e o levantamento de crises políticas e humanitárias. A globalização,

interpretada como marcada pelo avanço tecnológico e a integração econômica hegemônica dessas relações, estando, portanto, presente na maior parte dos itens desse grupo.

Questão 9

O G-20 é o grupo que reúne os países do G-7, os mais industrializados do mundo (EUA, Japão, Alemanha, França, Reino Unido, Itália e Canadá), a União Europeia e os principais emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Coreia do Sul, Indonésia, México e Turquia). Esse grupo de países vem ganhando força nos fóruns internacionais de decisão e consulta.

ALLAN, R. Crise global. Disponível em: <http://conteudoclippingmp.planejamento.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2010.

Entre os países emergentes que formam o G-20, estão os chamados BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), termo criado em 2001 para referir-se aos países que

- A apresentam características econômicas promissoras para as próximas décadas.
- B possuem base tecnológica mais elevada.
- C apresentam índices de igualdade social e econômica mais acentuados.
- D apresentam diversidade ambiental suficiente para impulsionar a economia global.
- E possuem similaridades culturais capazes de alavancar a economia mundial.

Figura 09. Item 09 da Prova Azul de 2010. Gabarito: A. Fonte: Inep, 2010.

QUESTÃO 37



Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2013.

Na imagem, é ressaltado, em tom mais escuro, um grupo de países que na atualidade possuem características político-econômicas comuns, no sentido de

- A adotarem o liberalismo político na dinâmica dos seus setores públicos.
- B constituírem modelos de ações decisórias vinculadas à social-democracia.
- C instituírem fóruns de discussão sobre intercâmbio multilateral de economias emergentes.
- D promoverem a integração representativa dos diversos povos integrantes de seus territórios.
- E apresentarem uma frente de desalinhamento político aos polos dominantes do sistema-mundo.

Figura 10. Item 37 da Prova Azul de 2014. Gabarito: D. Fonte: Inep, 2014.

O item 10 da prova de 2010 traz ao debate considerações sobre as formas de

agrupamentos que são construídas entre diferentes países. Esses tipos de itens são recorrentes, compondo ao menos um item de quase todas as edições do exame desde 2009, como também ocorre, por exemplo, no item 37 da prova de 2014. Ambos os itens discorrem sobre os BRICS, bloco de países considerados “emergentes”, composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Trata-se de um daqueles temas de atualidades que se mantém atual devido à permanência dos acontecimentos que os envolvem, de modo que cada novo evento os envolvendo pode ser passível de ser requerido pelo exame.

O item 09 solicita que o participante aponte uma característica que esses países têm em comum. Já o item 37, por meio do princípio da localização, pede que os participantes identifiquem o grupo de “países que na atualidade possuem características” em comum para então assinalar, no gabarito, qual seria uma dessas características. São itens que reiteram as noções de integração no contexto da globalização, mobilizando significantes como global, mundo, integração, tecnologia (“tecnológicas”), internacional (“internacionais”), seja no enunciado, nos gabaritos ou, ainda, nos distratores.

As migrações transnacionais, intensificadas e generalizadas nas últimas décadas do século XX, expressam aspectos particularmente importantes da problemática racial, visto como dilema também mundial. Deslocam-se indivíduos, famílias e coletividades para lugares próximos e distantes, envolvendo mudanças mais ou menos drásticas nas condições de vida e trabalho, em padrões e valores socioculturais. Deslocam-se para sociedades semelhantes ou radicalmente distintas, algumas vezes compreendendo culturas ou mesmo civilizações totalmente diversas.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

A mobilidade populacional da segunda metade do século XX teve um papel importante na formação social e econômica de diversos estados nacionais. Uma razão para os movimentos migratórios nas últimas décadas e uma política migratória atual dos países desenvolvidos são

- A a busca de oportunidades de trabalho e o aumento de barreiras contra a imigração.
- B a necessidade de qualificação profissional e a abertura das fronteiras para os imigrantes.
- C o desenvolvimento de projetos de pesquisa e o acautelamento dos bens dos imigrantes.
- D a expansão da fronteira agrícola e a expulsão dos imigrantes qualificados.
- E a fuga decorrente de conflitos políticos e o fortalecimento de políticas sociais.

QUESTÃO 31

TEXTO I

Mais de 50 mil refugiados entraram no território húngaro apenas no primeiro semestre de 2015. Budapeste lançou os “trabalhos preparatórios” para a construção de um muro de quatro metros de altura e 175 km ao longo de sua fronteira com a Sérvia, informou o ministro húngaro das Relações Exteriores. “Uma resposta comum da União Europeia a este desafio da imigração é muito demorada, e a Hungria não pode esperar. Temos que agir”, justificou o ministro.

Disponível em: www.portugues.rfi.fr. Acesso em: 19 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO II

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) critica as manifestações de xenofobia adotadas pelo governo da Hungria. O país foi invadido por cartazes nos quais o chefe do executivo insta os imigrantes a respeitarem as leis e a não “roubarem” os empregos dos húngaros. Para o ACNUR, a medida é surpreendente, pois a xenofobia costuma ser instigada por pequenos grupos radicais e não pelo próprio governo do país.

Disponível em: <http://pt.euronews.com>. Acesso em: 19 jun. 2015 (adaptado).

O posicionamento governamental citado nos textos é criticado pelo ACNUR por ser considerado um caminho para o(a)

- A alteração do regime político.
- B fragilização da supremacia nacional.
- C expansão dos domínios geográficos.
- D cerceamento da liberdade de expressão.
- E fortalecimento das práticas de discriminação.

Figura 11. Item 45 da Prova Azul de 2011. Gabarito: A. Item 31 da Prova Azul de 2016.

Gabarito: E. Fonte: Inep, 2011 e 2016.

As migrações em contexto internacional constituem outro conteúdo que com frequência é identificado como geopolítica e que é recorrente nas provas do exame, sendo

compreendidas como mais intensas no século XX e XXI. São, geralmente, assumidas como um fenômeno global, sendo privilegiados aqueles movimentos com origem nos chamados “países subdesenvolvidos” em direção aos “desenvolvidos”. Esses itens costumam versar sobre as causas e consequências da migração, seguindo a lógica da causalidade. No item 31 são trazidos dados do contexto húngaro que são contemporâneos à aplicação do exame e que fortalecem o debate sobre discriminação e xenofobia.

QUESTÃO 21

Um gigante da indústria da internet, em gesto simbólico, mudou o tratamento que conferia à sua página palestina. O *site* de buscas alterou sua página quando acessada da Cisjordânia. Em vez de “territórios palestinos”, a empresa escreve agora “Palestina” logo abaixo do logotipo.

BERCITO, D. Google muda tratamento de territórios palestinos. Folha de S. Paulo, 4 maio 2013 (adaptado)

O gesto simbólico sinalizado pela mudança no *status* dos territórios palestinos significa o

- A surgimento de um país binacional.
- B fortalecimento de movimentos antissemitas.
- C esvaziamento de assentamentos judaicos.
- D reconhecimento de uma autoridade jurídica.
- E estabelecimento de fronteiras nacionais.

Figura12. Item 21 da Prova Azul de 2013. Gabarito: D. Fonte: Inep, 2013.

A relação entre Israel e Palestina é um conteúdo sedimentado como geopolítica e também predomina, a cada ano, em listas de atualidades feitas por *sites*, plataformas e revistas especializadas. No item 21 de 2013 é trazido um texto de jornal de grande circulação que data deste mesmo ano. A reportagem discorre sobre novos acontecimentos envolvendo o território da Palestina, a saber, seu reconhecimento como um Estado e não mais apenas como territórios sem autoridade jurídica, conforme valida o gabarito do item. Como discutido anteriormente, cada tema identificado como atualidade pode ter duração específica, não existindo, portanto, um prazo estabelecido de quanto tempo dura a atualidade. Seu tempo, desta forma, é o tempo de duração de determinadas articulações que envolvem o acontecimento.

Outros temas e conteúdos associados à geopolítica e às atualidades são frequentes no Enem, como a ascensão chinesa no tensionamento da hegemonia estadunidense, as discussões sobre o meio-ambiente, o avanço das telecomunicações e as configurações dos processos produtivos sob esse prisma, as disputas por recursos naturais, o crescimento das cidades e suas novas expressões econômicas e políticas, dentre outras articulações territoriais.

A partir das análises realizadas, considero que em uma metodologia de tratamento

de dados sempre há algo que escapa, tendo-se em vista tratar-se de um processo de seleção e exclusão. Desta forma, entendo que existem itens que, mesmo não apresentando nenhum dos significantes-chave elencados para essa etapa de estudo, também apresentam sentidos de proximidade com as discussões até então proferidas. Estes itens, portanto, trazem a reiteração de um discurso da relação sociedade-natureza em função da técnica como principal fornecedora de significações acerca do mundo atual. Dentro deste discurso igualmente são construídos sentidos de global como uma unidade totalizadora à qual nenhuma localidade escapa, tendo-se em vista sua submissão obrigatória ao sistema produtivo capitalista que direciona a economia e a política mundial.

Em sua maioria, os itens que se referem às técnicas e às tecnologias da informação se organizam na cadeia de equivalências que abarca os impactos ambientais, a modernização do campo e alterações nas relações de trabalho. Há, no entanto, a presença de itens que trazem o discurso paradigmático da técnica pautada na comunicação a partir da sua discussão como potencialidade para movimentos sociais por motivações políticas.

Na sequência, o item 01 da Prova de 2011, por exemplo, apresenta como recurso um texto publicado em março daquele mesmo ano por uma revista de grande circulação no Brasil. A notícia como recurso, no caso deste item, novamente demarca um recorte temporal mais explícito e chama o sujeito que realiza a prova para um debate atual naquele momento de participação no exame. A notícia intitulada “A epidemia da liberdade” é composta por um trecho que informa sobre regimes políticos no que chama de “mundo árabe” e a série de manifestações organizadas, sobretudo pela internet, e que foram responsáveis pela derrubada de Hosni Mubarak, até então presidente do Egito. O texto discute a Primavera Árabe, conteúdo quem tem sido foco de estudos nos últimos anos na Geografia escolar e que tem sido identificado como componente dos conteúdos de geopolítica pelos grupos voltados ao vestibular e Enem²⁶.

²⁶ O texto “Primavera Árabe” está no site Globo Educação como parte dos conteúdos de Geografia na aba “Atualidades”. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/geografia/assunto/atualidades/primavera-arabe.html>> Acesso em janeiro de 2020.

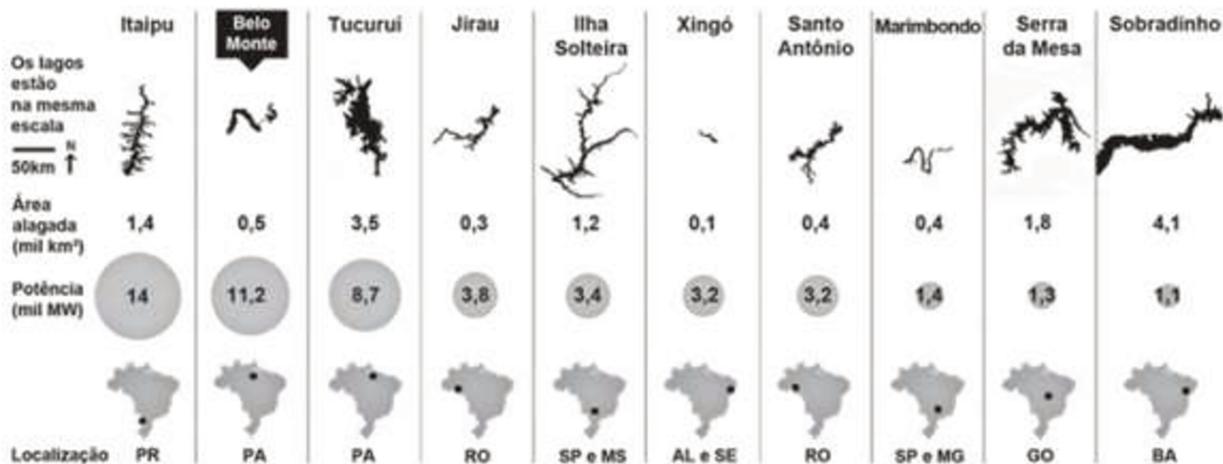
que fazem com que o “mundo moderno e democrático” opere como exterior constitutivo de “mundo árabe” e “países centralizadores” e auxilia na construção de idealização de que em “democracias modernas”, as demandas levantadas pelos jovens árabes não existem ou, que se existem, não são incitadoras de movimentos sociais. O item, desta forma, solicita a interpretação do texto de recurso e confirma, pelo gabarito, a colocação da internet (que pode ser pensada como uma tecnologia da informação) como possibilitadora de movimentos sociais, apresentando um texto de apoio que universaliza um sentido de país que se condensa nos significantes “mundo árabe”, “regimes políticos centralizadores” antagônicos a “modernidade” e “democracia”.

Segundo Rocha (2013, p. 225) “A discussão da causalidade no enunciado pode, muitas vezes, oferecer uma análise profundamente fundacional, na medida em que a estrutura do item é condicionada pelo tempo de resposta em relação à totalidade do exame”. Assim, o tempo da prova é um dos fatores que induz à construção de respostas rápidas a fenômenos que são complexos e que demandam grande quantidade de variáveis a serem analisadas. Desta maneira, a probabilidade de fechamentos de sentido apressados e muitas vezes com conteúdos abordados de forma dicotômica é maior.

QUESTÃO 71

RANKING DA EFICIÊNCIA

Compare a energia e o alagamento das dez maiores usinas do Brasil



Fonte: Aneel, Fumas, Eletronorte, Itaipu Binacional, Chesf, Norte Energia, Energia Sustentável e Santo Antonio Energia

Tudo sobre a batalha de Belo Monte. Disponível em: <http://arte.folha.uol.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Comparando os dados das hidrelétricas, uma característica territorial positiva de Belo Monte é o(a)

- A) reduzido espaço relativo inundado.
- B) acentuado desnível do relevo local.
- C) elevado índice de urbanização regional.
- D) presença dos grandes parques industriais.
- E) proximidade de fronteiras internacionais estratégicas.

Figura14. Item 71 da Prova Azul de 2017. Gabarito: A. Fonte: Inep, 2017.

No item 71 da Prova de 2017 é apresentado um gráfico que compara a produção de energia, a área de alagamento, o formato dos lagos e a localização das dez maiores usinas hidrelétricas do Brasil. As usinas estão ordenadas da mais potente para a menos potente em termos de geração de megawatts (MW). O gráfico foi retirado de um jornal de grande circulação e é intitulado “Tudo sobre a batalha de Belo Monte”. Esta temática tem sido debatida pelos meios de comunicação ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir de 2010, com a concessão para construção dada à Norte Energia S/A, e 2011, quando as obras foram de fato iniciadas.

No gráfico, a usina de Belo Monte aparece como a segunda usina mais potente do Brasil (11,2 mil MW), ao passo que é a sexta em relação à sua área de alagamento (0,5 mil km²). O enunciado do item corrobora com esta classificação quando afirma que a sua reduzida área de alagamento trata-se de uma característica territorial positiva da obra. O gabarito, atuando como uma tentativa de tradução do gráfico, opera, igualmente, a cadeia de equivalências que articula a característica positiva da usina com a área de alagamento. Sua potência não é discutida no enunciado e nos distratores, entretanto, funciona como validação

da capacidade da hidrelétrica, posto que o próprio gráfico anuncia este sentido com o título “Ranking da eficiência”. A informação não está contida no item, porém a mesma reportagem responsável pela propagação deste gráfico indica que, apesar dos 11,2 mil MW de potência da usina, na maior parte do ano ela funcionaria com média de 4,5 mil MW, sendo possível atingir esse pico possível apenas durante quatro meses do ano nas cheias do rio Xingu. Rio este que foi alvo de polêmicas ao ser escolhido para a construção da usina por conter grande oscilação de seu volume de água ao longo do ano.

Nas imaginações construídas nesta relação sociedade-natureza mediada técnica, na geração de energia e na execução de grandes obras como esta, a eficiência da usina é suturada a um imaginário espacial que concebe a utilidade do território associada à uma noção de produtividade e, ao mesmo tempo, causa um apagamento de sujeitos envolvidos na dinâmica da construção e que têm suas territorialidades significadas como antagônicas à lógica da usina. A construção do item induz, desta forma, a um fechamento rápido de sentido sobre as questões envolvidas na construção e funcionamento da usina, alimentando uma concepção aligeirada da temática, a reduzindo e limitando o território a apenas um aspecto: a eficiência - com base na relação área de alagamento X potência.

É comum que itens como este façam uso de reportagens e/ou notícias de jornais e revistas de grande circulação, como Estadão, Le Monde Diplomatique e, principalmente, Folha de São Paulo²⁷, com datas de publicação que antecedem em poucos anos a data de aplicação do exame. Outros fenômenos compreendidos como atualidades se sucedem por muitos anos, como é o caso das disputas territoriais entre Israel e Palestina. Neste ponto, cabe a reflexão sobre quanto tempo dura uma atualidade? Sem pretensão de esgotar as perspectivas de resposta, esta tese se volta a essa discussão. Outros sentidos sobre a relação sociedade e natureza coexistem no exame, como por exemplo no item 77 da Prova de 2019.

²⁷ De acordo com o levantamento feito nesta pesquisa acerca dos jornais citados pelos itens do Enem, 25% das citações correspondem ao jornal Folha de São Paulo.

Questão 77



Fala-se aqui de uma arte criada nas ruas e para as ruas, marcadas antes de tudo pela vida cotidiana, seus conflitos e suas possibilidades, que poderiam envolver técnicas, agentes e temas que não fossem encontrados nas instituições mais tradicionais e formais.

VALVERDE, R. R. H. F. Os limites da inversão: a heterotopia do Beco do Batman. *Boletim Goiano de Geografia* (Online). Goiânia, v. 37, n. 2, maio/ago. 2017 (adaptado).

A manifestação artística expressa na imagem e apresentada no texto integra um movimento contemporâneo de

- A regulação das relações sociais.
- B apropriação dos espaços públicos.
- C padronização das culturas urbanas.
- D valorização dos formalismos estéticos.
- E revitalização dos patrimônios históricos.

Figura 15. Item 77 da Prova Azul de 2019. Gabarito: B. Fonte: Inep, 2019.

No item 77 da edição de 2019, há um chamamento para manifestações artísticas significadas como contemporâneas ao nosso tempo e que se articulam com formas de apropriação espacial. Apesar do item conter um dos significantes privilegiados na ferramenta de busca para cruzamento dos itens, o sentido de técnica suturado no texto se desloca do sentido de meio técnico-científico, apontando para uma relação do indivíduo com o espaço. Desta forma, é possível afirmar que na superfície da prova há uma disputa de sentidos que envolve uma gama de significantes. Essa disputa é resultado de articulações entre grupos que lutam para a definição de quais conteúdos são passíveis de serem demandados em um exame nacional, como o Enem. Há, ainda, as disputas que giram em torno de quais conteúdos podem ser identificados com cada componente curricular dentro das áreas de conhecimentos. Essas suturas atravessam os documentos curriculares, as experiências docentes, os *sites* e plataformas dedicados ao Enem e ao vestibular, e vão criando uma tradição de ensino que opera uma estabilização contingencial que está o tempo todo sendo colocada à prova.

Retomando a discussão a respeito de como delimitar o sentido de *geográfico* no Enem, considere a perspectiva de realizar uma seleção a partir de documentos curriculares, da Matriz de Referência do Enem e de vulgatas que comumente disputam os currículos de Geografia, além de minhas experiências em sala de aula e em contato com livros didáticos, apostilas, convívio com outros colegas professores e textos orientadores dos estudos para a realização dos vestibulares, onde se inclui também o Enem. No que se refere a esse caráter

atual que o exame carrega nas provas de Ciências Humanas, conforme venho discutindo, se destacam enunciados que referenciam os significantes como técnica, tecnologia, transformações técnicas e meio técnico-científico, global, globalização, internacional e internacionalização, articulados ao tempo presente e ao frequentemente denominado *mundo contemporâneo*. Os itens que trazem a discussão da ciência e das técnicas as compreendem como base da transformação (ou de mediação) das relações socioespaciais, seja como modificadoras das formas de trabalho e produção, do pensamento do homem contemporâneo, das questões ambientais ou ainda das relações entre distintos grupos sociais.

De modo geral, os itens do Enem denotam uma relação de causa e consequência que se estabelece com o enunciado, as alternativas do item e os recursos didáticos utilizados, como textos, mapas, tabelas, gráficos, charges, quadrinhos, músicas, etc. Rocha (2013, p. 167) denomina essa relação de causa e consequência como uma operação curricular realizada a partir da organização das provas em situações-problema que funcionam como uma metonímia para a causalidade. Neste sentido, os itens trabalham com uma lógica a partir da qual as respostas esperadas fecham o sentido de resolução para os problemas apresentados no enunciado, direcionando os candidatos a uma única resposta como saída de situações-problemas significadas como constitutivas da sociedade. A proposta de situações-problemas é trazida em documentos do INEP (BRASIL, 2005) com base em estudos piagetianos e, juntamente com contextualização e interdisciplinaridade, compõe o tripé teórico-metodológico do exame.

Este sistema de situações-problema antagoniza o ensino de conceitos. Em documento lançado pelo INEP, Macedo (2005) afirma que o ensino de conceitos mostra seu esgotamento diante de um contexto educacional que já não responde a essa racionalidade. Ainda que não a desconsidere por completo, o autor defende que em um mundo de constantes transformações e guiado a partir das mudanças tecnológicas, os estudantes necessitam desenvolver a autonomia como uma ferramenta pedagógica de modo a serem capazes de aprender a aprender. Nesta perspectiva, é criado um sentido de ensino de conceitos que o concebe como um sistema falido que não é capaz de responder ao mundo de hoje e que, além desse agravante, ainda se mostra inabilitado na construção de um pensamento autônomo dos sujeitos.

De acordo com Moraes (2010; 2017), a aprendizagem baseada em problemas conforma grande gama de possibilidades de abordagens educacionais que compõem as chamadas metodologias ativas. Segundo a autora (2010), há grande aproximação entre a PBL (*Problem Based Learning*) e a teoria de Ausubel (1968), posto que em ambos são criadas

associações que destacam a aprendizagem significativa. A autora, igualmente, relaciona o PBL aos estudos de John Dewey, pois de acordo com este autor, para se pensar reflexivamente é necessária a junção de um estado de dúvida relacionado a um ato de pesquisa de algo que solucione essa dúvida. Moraes (2010) então constrói uma diferenciação entre o que seria um exercício e o que, de fato, poderia ser considerado um problema.

Em um exercício, não há obstáculo para o indivíduo que irá resolvê-lo: ele se encerra quando a resposta é conseguida. Essa característica implica uma diferenciação quanto aos procedimentos. Para resolver o exercício, é necessário possuir técnicas, certas rotinas, e isso se torna um processo automático. Para resolver o problema, é necessário também possuir estratégias, planejar cada passo, ações que se diferenciam da anterior pelo enfoque dado à planificação (gasta-se muito tempo para a planificação de um problema) e ao resultado (no problema, o resultado é sempre um meio para se atingir algo) (MORAES, 2010, p. 72).

Para a autora, o PBL apresenta o objetivo de fazer com o que o sujeito desenvolva competências que o mobilizem a trabalhar com hipóteses diante de um problema. Da mesma maneira, “A aprendizagem, na perspectiva do PBL, não se centra em aspectos específicos de base disciplinar, mas em um todo e interdisciplinarmente” (MORAES, 2010, p. 73).

Mesmo que se reconheça as distinções terminológicas entre as situações-problemas proposta pelo INEP e a aprendizagem baseada em problema discutida pela autora anteriormente referenciada, podemos observar a construção dos princípios que valorizam uma maior autonomia e que têm no exercício a repetição de uma prática não significativa para os sujeitos. As situações-problema, desta forma, seriam arquitetadas de modo a exigir que os participantes, no caso do Enem, sejam capazes de definir soluções para os problemas de cada um dos itens de prova. Rocha (2013, p. 164) questiona a autonomia dos sujeitos em um contexto de prova no qual há apenas uma resposta correta (gabarito) para cada item. Ou seja, na situação-problema o discurso de autonomia do sujeito em tomar a melhor decisão-solução convive com o da objetividade do item.

Em suma, percebo na situação problema uma sofisticada operação em que, em torno do sentido da decisão, há uma síntese de discursos pedagógicos e epistemológicos para o arranjo discursivo que sustenta o antagonismo presente no projeto de avaliação do ENEM diante das provas ordinárias (Ibidem, p. 165).

O exercício, neste sentido, opera como exterior constitutivo da proposta de situação-problema, de modo que quando o Enem é comparado ao vestibular, a este último são reservadas as noções de repetição, ao passo que ao exame é articulada a criatividade e a

invenção. Concordo com a autora quando afirma que o item não deixa de ser uma promessa de objetividade que garante a validade do gabarito como verdadeiro. Assim, a validade do item é uma seleção curricular que se dá por meio do gabarito como uma escolha política que fecha o sentido de determinada problemática.

Nesta pesquisa, portanto, considero que nesta relação de causa-consequência promovida pelo exame, há a estabilização do verdadeiro por meio do gabarito que ora é significado como a causa da situação apresentada no enunciado e no recurso do item e ora representa as consequências dos contextos construídos nas questões. Na análise dos itens, destaco também as referências dos recursos didáticos utilizados nas provas pelo motivo de auxiliarem na construção de um imaginário acerca das superfícies, sejam textuais ou imagéticas, pelas quais os sentidos de conhecimento vão sendo construídos. Os recursos igualmente compõem as construções de causalidade incorporadas no exame e, frequentemente, assumem o papel de contextualizadores das problemáticas corroborada pelos enunciados dos itens.

No que diz respeito às atualidades por meio de um discurso do presente, os itens que se utilizavam de reportagens ou notícias receberam destaque nas análises, já que poderiam representar uma discursividade temporal que demarca a importância dos acontecimentos. De outro modo, as informações midiáticas contidas nas provas selecionam os acontecimentos sociais que são considerados potenciais em discussões pedagógicas, o que igualmente demanda exclusões por parte dos elaboradores dos itens. Não obstante, compreendo que essa construção de uma presentificação dos itens não se limita àqueles que incorporam referências midiáticas, mas igualmente, se manifesta nos itens que fazem uso de referencial acadêmico, ou ainda naqueles que não são formulados com nenhum desses dois tipos de recurso. A ênfase nas reportagens se deu como primeira via metodológica de identificação do atual na superfície dos itens.

A partir dos pressupostos de Glynos e Howarth (2007) acerca da racionalidade retrodutiva, este critério foi revisto para o caso do Enem conforme o desenvolvimento da pesquisa. Nesta lógica, em contraste com a racionalidade indutiva e dedutiva, há o deslocamento da hipótese causal e, em lugar de construir hipóteses para a derivação de testes empíricos, são elaborados sucessivos ciclos retrodutivos que reelaboram as hipóteses conforme a ampliação ou aprofundamento do conhecimento sobre a esfera analisada

(OLIVEIRA et al, 2013, p. 1337). Por essa razão, os itens foram selecionados independente de utilizarem ou não de recursos de fontes midiáticas.

Nas situações-problema relacionadas ao discurso do presente, os itens frequentemente trazem construções referentes às técnicas como causadoras de situações concernentes ao mundo contemporâneo, de modo que seus efeitos são qualificados de distintas maneiras a depender da abordagem adotada pelo item. Não assumo que as discussões sobre as transformações tecnológicas na sociedade sejam exclusividade de um debate geográfico, mesmo que este seja um elemento central em determinadas concepções de Geografia. As discussões alusivas aos efeitos das tecnologias na estruturação da sociedade estão presentes em diferentes documentos curriculares, como os PCNs (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Da mesma forma, é criado um imaginário de que a escola tem a incumbência de preparar seres humanos para o mundo contemporâneo, de modo que esta perspectiva parece se pautar em uma noção de que a escola se desenvolve como que apartada da sociedade. Trata-se de concebê-la como espaço neutro de treinamento para situações reais e não como uma instância social que, como outras instituições, compõe disputas discursivas, organiza, constrói e reitera sentidos de mundo. Compreendo que a escola não é um lugar onde se realiza um treinamento para a vida, mas sim é um lugar onde a vida já acontece, onde a vida é.

Em se tratando de um recorte de metodológico, ou seja, de uma seleção imbuída de exclusões, esta pesquisa volta seu olhar para enunciados que discorrem sobre conhecimentos significados como *necessários* no mundo atual e que apresentam uma “Geografia”, ou ainda no caso do Enem, uma área de Ciências Humanas, como comprometida com os paradigmas do nosso tempo. A frequência a partir da qual a técnica e a tecnologia são referenciadas nas provas, articuladas a um debate de *mundo contemporâneo*, compõe a cadeia de equivalências que procura hegemonizar um discurso de que o mundo atual é o mundo no qual a técnica e a tecnologia são as principais constituidoras e definidoras das dinâmicas, relações e transformações socioespaciais. A Geografia, nesse sentido, vai sendo constituída como o componente curricular que constrói conhecimentos relativos à estrutura e processos desse mundo contemporâneo.

A técnica tem seus sentidos suturados com uma concepção de mundo globalizado. Nesta noção, a globalização é referenciada como unificadora do mundo com base em regulações econômicas e tecnológicas. Surge na superfície textual, gráfica e imagética do exame, a reiteração de uma ordem global responsável por reger os ditames de toda a superfície

terrestre. As provas, desta forma, constroem nos itens os modos como as dinâmicas globais, pautadas na tríade economia-técnica-política, criam relações e estabelecem os direcionamentos da sociedade como um todo, ganhando destaque em determinados momentos, a forma como essas relações afetam as questões ambientais, a relação do ser humano com o trabalho e com o emprego e as relações entre diferentes sociedades e grupos sociais.

Em documento do INEP que estabelece os fundamentos teórico-metodológicos do Enem, Guimarães (2005), ao discorrer sobre os pressupostos das Ciências Humanas e suas Tecnologias no exame, se baseia em Milton Santos (1996) para qualificar a economia mundial como imersa no meio técnico-científico e em um mundo alicerçado em um ritmo acelerado de inovação tecnológica com formação de rápidas e eficientes redes de informação. Nesta perspectiva, o documento afirma que vivemos em um mundo onde os tempos coexistem e se superpõe e o espaço se refere a um acúmulo desigual de tempos. Mesmo sem referenciar Santos (1996) de modo direto e a forma como o autor define a Geografia, Guimarães (2005) declara que as Ciências Humanas respondem aos desafios deste mundo se constituindo como uma filosofia das técnicas e da linguagem técnica.

A compreensão dessa realidade multifacetada não tem sido uma tarefa fácil. **As Ciências Humanas têm respondido a esse desafio constituindo-se numa espécie de filosofia da técnica e da linguagem técnica.** (...) Afinal, o meio técnico-científico guarda em si as experiências intersubjetivas e a comunicação de idéias, valores e formas de comportamento entre pessoas, quer seja nas tecnologias aplicadas a processos de obtenção e organização de informações (tratamento digital dos dados estatísticos, o geoprocessamento, as pesquisas de opinião) ou mesmo nas utilizadas no banco eletrônico, nas bibliotecas virtuais e em outras situações que permeiam a vida cotidiana (GUIMARÃES, 2005, p. 66 – grifos meus).

Em trabalho publicado na Revista Terra Livre, Santos (1988) realiza um debate sobre tempo, espaço e a construção de uma filosofia da Geografia, afirmando:

Desde, porém, que a natureza é uma natureza humanizada, a explicação não é física, mas social. **A geografia deixa de ser uma parte da física, uma filosofia da natureza, para ser uma filosofia das técnicas.** As técnicas são aqui consideradas como o conjunto de meios de toda espécie de que o homem dispõe, em um dado momento, e dentro de uma organização social, econômica e política, para modificar a natureza, seja a natureza virgem, seja a natureza já alterada pelas gerações anteriores. Cada coisa é um modo de produção e os modos de produção se realizam por intermédio das técnicas,

cujo número é grande: técnicas produtivas, técnicas sociais, técnicas políticas, etc. (SANTOS, 1988, s/p – grifos meus).

Assim, a despeito do texto articulado pelo INEP dizer respeito às Ciências Humanas, é possível pensar em uma identificação com uma discussão cunhada pela Geografia acadêmica e, mais especificamente, dirigida por Milton Santos. O discurso da técnica como balizadora das relações socioespaciais no tempo presente, ainda que não exclusivo a este geógrafo, têm grande expressão em suas publicações acadêmicas e nas reproduções midiáticas de seu trabalho. Os significantes referentes às técnicas e à tecnologia podem carregar diferentes sentidos e, no caso do Enem, compõem até mesmo a nomeação das áreas que o constituem. A denominação que é dada para as áreas de conhecimento é designada pela esfera de estudos dos seus componentes curriculares acrescidas da terminação “e suas Tecnologias”. Assim, não basta que se referencie o campo, mas que se demarque o seu compromisso com a realidade do mundo atual: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Matemática e suas Tecnologias.

Penso que as obras de Milton Santos, diretamente referenciada ao menos uma vez em todas as edições do Enem de 2010-2015, por exemplo, e nos pressupostos teórico-metodológicos do exame (INEP, 2005), se articulem na composição de uma imaginação geográfica (MASSEY, 2008) sobre a organização e funcionamento do mundo atual. Este geógrafo brasileiro pautou suas análises na demarcação do nosso tempo como o período técnico-científico-informacional. De acordo com o autor, o meio natural é marcado por uma relação direta entre natureza e o exercício da vida, ao passo que o meio técnico se constitui como marca da mecanização do território no fim do século XVIII e durante o século XIX. Nesta direção, o meio técnico-científico-informacional é demarcado, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a técnica, a ciência e a informação passam a ser constitutivas do território, tanto rural quanto urbano (SANTOS, 2005, p. 121). Este período é destacado por Milton Santos como um mundo que assiste, permite e promove o avanço das biotecnologias, cibernética, informática e eletrônica. Os efeitos desse avanço são sentidos em toda a superfície terrestre, ainda que em graus distintos a depender das configurações do lugar que, segundo o autor, representa a dimensão de resistência da sociedade civil perante as lógicas das forças globalizantes. A globalização e seus efeitos racionalizantes nos diferentes lugares é tema central de suas análises. Nesta perspectiva, a técnica é vista como articuladora global de racionalidade no território. Este torna-se cada vez mais informatizado, o que permite

o aumento de fluxos sobre si. Neste sentido, mercado-espaco e mercado-território são sinônimos (SANTOS, 2005, p. 131).

Nos itens da prova, a questão tecnológica é abordada de maneira a ser qualificada em função de flutuações de sentidos, que ora a concebem como demarcadora de avanço civilizatório e, em outros momentos, como responsável por cenários de desigualdade, injustiça e desemprego - principalmente com a mecanização do trabalho - e por construções teleológicas ambientalistas - quando é responsabilizada pela poluição e descarte incorreto de lixo, por exemplo. A tecnologia, desta forma, é personificada como uma força abstrata, ainda que se manifeste a partir da materialidade, e que se estabelece como uma consequência *natural* do desenvolvimento da humanidade, demarcando o modo de funcionamento do mundo atual. Natural, aqui, compreendido como um caminho conhecido desde a sua origem e que, portanto, é igualmente conhecido em seus fins. Mesmo apresentando possibilidades interpretativas no que se refere aos efeitos da técnica nas sociedades no tempo presente, esses sentidos são construídos como únicos e inevitáveis, sinalizando uma leitura totalizante do mundo. Este último fator é ainda associado à proposta do exame de ser coerente com o contexto social dos estudantes, o que tornaria sua aprendizagem mais significativa e traria ferramentas para que fossem capazes de se relacionar com/no este mundo. A contextualização, portanto, trabalha como demarcadora da realidade atual.

Neste sentido, considero que o fechamento de sentidos produzido pelas situações-problema a partir da perspectiva da atualidade, concebe as noções de mundo com base no desenvolvimento tecnológico em quatro direções principais. Quando significada como um problema é responsável i) pela degradação ambiental e ii) pela perda de postos de trabalho por meio da mecanização, seja no campo ou no meio urbano, e quando significada como solução, é apresentada como potência para i) a promoção do desenvolvimento sustentável e ii) para o estabelecimento de bem-estar social com base em uma sociedade mais justa e igualitária. Há, igualmente, a construção de uma discussão que compara as ações de diversos países nesta economia globalizada, à exemplo das questões que suturam sentidos de geopolítica. Esses itens frequentemente trazem reportagens e notícias como recursos para solução de um problema e discorrem, principalmente, sobre articulações territoriais entre diferentes grupos e suas possíveis consequências para a economia e política internacionais.

Essas flutuações de sentidos fazem parte de um projeto que busca, por meio do exame, abarcar a totalidade da realidade social do mundo atual, ou seja, o exame em si como capaz de abordar a totalidade das possibilidades de se significar as causas e os efeitos da mediação da tecnologia na relação sociedade-natureza, assim como das relações entre

diferentes nações e grupos sociais neste contexto ou em outros. A tecnologia como paradigma não é questionada, tampouco se abre mão da concepção de linha do tempo, na qual a detenção da tecnologia - determinada e determinantes das relações econômicas e políticas - atua significando grupos sociais como atrasados ou avançados diante deste cenário.

No Enem, portanto, os itens de possível identificação geográfica constroem uma análise do mundo atual, seja em sua estrutura ou em seu funcionamento. Os itens, em sua maioria, apontam para a técnica e a economia como marcas desse tempo e tratam esses significantes na mesma cadeia de equivalência que estabelecem noções de global, globalizado e mundial. É nessa mesma perspectiva que são pensadas as diversas relações construídas entre países, grupos supranacionais, órgãos internacionais e similares. Nos itens, ganham destaques aqueles conteúdos que costumam ser abordados pelos meios de comunicação como eventos de grande repercussão e/ou ainda, os conteúdos trazidos a partir da literatura acadêmica que demarca quais são as temáticas, reflexões e mecanismos próprios de nosso tempo.

A partir da noção de contextualização, o Enem se propõe e é frequentemente identificado como uma prova atual e comprometida com a realidade dos sujeitos participantes do exame, seja por meio dos seus itens ou pelas propostas de redação. Coube, neste capítulo, uma discussão sobre como esse discurso da atualidade ganha expressão nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e, mais especificamente, nos itens passíveis de identificação geográfica. A Geografia constrói, em função de suas disputas políticas, uma aproximação com a perspectiva de estudo do mundo atual ao ser concebida em alguns documentos como uma ciência do presente (BRASIL, 2000). No próximo capítulo é realizado um debate que, a exemplo da análise realizada dos itens do Enem, busca explorar os itens da Comvest-Unicamp de modo a voltar o olhar para os sentidos de conhecimento geográfico escolar que vão sendo construídos nas provas e nos comentários de prova em função dessa presença das atualidades nos debates escolares que envolvem o Ensino Médio.

Capítulo 4. O vestibular na proposta da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp

O rei compreendeu, repentinamente, o tamanho de sua estupidez. Às vezes, o amor é cego e burro. Mandou seus arautos, de novo, país afora, dizendo que dali pra frente ninguém mais seria julgado pela grossura do dedo. O que importaria seria a alegria de viver. E, então, como que por encanto, o País acordou do seu feitiço. Ninguém mais procurava os cursinhos engrossa dedo, que tiveram de fechar suas portas. Os pais mudaram suas orações, pediam a Deus que fizessem alegres seus filhos, pararam de fiscalizar os seus dedos “seu vizinho” e iam às escolas para saber das coisas belas e gostosas que ali

se faziam. Os poemas voltaram a ser lidos, os moços brincavam com suas flautas e violões sem dores de consciência, e das ciências e artes se dedicavam àquelas que lhes davam prazer.

(O país dos dedos gordos – Rubem Alves)

Este capítulo tem o objetivo de discutir as análises realizadas sobre os itens de Geografia das provas da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) sob a perspectiva da presença de conteúdos de atualidades, ou ainda, de um conhecimento geográfico escolar presentificado. Para tanto, foram levados em consideração tanto as provas no recorte temporal de 2010-2019, quanto os documentos de expectativas da banca de elaboração e correção das provas em relação ao desempenho dos candidatos na primeira e na segunda fase dos vestibulares.

As formulações relacionadas à criação, estabelecimento e funcionamento atual da Comvest, órgão responsável pela concepção dos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desde 1986, foram brevemente analisadas. O interesse esteve pautado em compreender algumas possibilidades de sentidos para o perfil de estudante almejado pela comissão a partir da formulação de suas avaliações e em como essa aspiração pode auxiliar na construção dos conhecimentos geográficos escolares reivindicados por este vestibular.

Considero que, por meio de suas diretrizes, publicações, provas e comentários de prova, a Comvest cria demanda por candidatos que estejam constantemente informados e, desta forma, os itens de Geografia se estabelecem em estado de contiguidade com discussões de cunho atual que permeiam com maior expressividade os meios de comunicação. Frequentemente o vestibular é significado como conteudista, a memorização e a localização se articulam metonimicamente à Geografia mobilizada pelo vestibular, assim como sua dificuldade é medida, dentre outros fatores, pelos conteúdos que envolvem aspectos físico-naturais do mundo. As análises de itens da prova foram realizadas em diálogo com as colocações dos professores entrevistados, assim como com enunciados presentes em *sites* e plataformas voltadas ao universo do vestibular.

4.1. O perfil de estudante almejado pela universidade e a estruturação da Geografia nas provas

Segundo Whitaker (1983, p. 128), o sistema de vestibulares trata-se de uma política educacional que atende a demandas específicas de caráter político e econômico que operam como afirmação da falta de qualidade da educação básica brasileira, pois se referem a um processo seletivo que determina se os candidatos possuem conhecimentos “básicos” ou não para ingressar na universidade.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) se estabeleceu em 1966 em um contexto de crescente demanda por trabalhadores qualificados, posto que à época, o estado de São Paulo agregava cerca de 40% da capacidade industrial brasileira e 24% da população economicamente ativa (CURY, 2015, p. 52). Até o ano de 1986, a Unicamp realizava seus vestibulares em conjunto com Universidade de São Paulo (USP) por meio da Fundação Universitária para o Vestibular da Universidade de São Paulo (Fuvest), criada em 1976, do qual também participava a Unesp²⁸. Em 1987, a Unicamp organizou uma comissão própria para a elaboração, realização e correção dos seus exames: a Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação.

As provas do vestibular da Comvest são elaboradas e corrigidas por uma equipe de professores especialistas da área, ou seja, os itens de Geografia são formulados por professores do departamento de Geografia da universidade e corrigidas por uma banca por eles organizada. Segundo Azevedo e Souza (2018), a desvinculação com a Fuvest ocorreu em função de uma necessidade de seleção de alunos que se encaixassem dentro do perfil de estudantes que a universidade desejava, a saber: alunos que apresentassem a capacidade de estabelecimento de relações e estruturação de ideias. Com este objetivo em mente, portanto, a Comvest estipulou um perfil aos candidatos: deveriam ser capazes de exprimir-se com clareza, organizar suas ideias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e dominar os conteúdos das disciplinas do núcleo comum do 2º grau (PORTARIA GR 250/1986, 12/08/1986). O novo formato contribuiria para atrair alunos bem informados e com elevado nível cultural, o que estaria de acordo com o perfil de aluno almejado pela universidade. “Por exemplo, do total de

²⁸ Segundo Whitaker (2010, p. 292), em meados da década de 1960 o sistema de vestibulares se organizavam em três grandes áreas no estado de São Paulo: CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos das Escolas Médicas, destinado à área de biológicas), CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração, destinado à área de humanas) e MAPOFEI (Mauá, Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial, destinada à área de exatas).

aprovados no Vestibular de 1998, 43,2% tinham a leitura como principal atividade de lazer, seguida da música (26,6%), de acordo com a análise do questionário socioeconômico” (COMVEST, 2016, p. 115).

O professor Rubem Alves, à época o idealizador de uma comissão para analisar alternativas para o ingresso de estudantes na Unicamp, direcionou ao reitor José Aristodemo Pinotti a preocupação com os efeitos do vestibular na Educação Básica e com a injusta seleção que excluía as classes desfavorecidas do processo. De acordo com o professor, devido à pronunciada concorrência, os estudantes eram levados à memorização de uma grande quantidade de informações e conteúdos disciplinares em sua preparação para as provas (COMVEST, 2016, p. 15). É por meio dessas articulações que o significante *perfil desejado* foi sendo identificado com sentidos de pesquisador, acadêmico e científico e os vestibulares da Comvest foram passando por alterações com o objetivo de selecionar estudantes concebidos como *criativos, reflexivos e com grande capacidade de articulação de ideias* a partir de um raciocínio lógico, conforme discutido em Cecim (2020 [no prelo]).

Atualmente, as formas de ingresso na Unicamp se dão por cinco vias: 1) Vestibular Unicamp; 2) Ingressos pelo Enem; 3) Vestibular Indígena; 4) Vagas Olímpicas e 5) Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)²⁹. Do total de vagas disponibilizadas para os cursos de graduação, 77% foram destinadas ao Vestibular Unicamp (VU) e aproximadamente 20% foram oferecidas pelo Edital Enem-Unicamp³⁰ (COMVEST, 2019). As cotas étnico-raciais para o ingresso nos cursos de graduação foram aprovadas em 2017 pelo Conselho Universitário (Consu) após sucessivas disputas políticas, sobretudo, da Frente Pró-Cotas da Unicamp e do Núcleo de Consciência Negra³¹. A partir do vestibular de 2019 a universidade passou a destinar

²⁹ Neste sistema são selecionados estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas em Campinas-SP e que obtiveram as notas mais elevadas no Enem em suas escolas. O curso, com duração de dois anos, oferta disciplinas nas áreas de ciências exatas, humanas, biológicas e tecnológicas de modo a “(...) oferecer aos alunos uma visão integrada do mundo contemporâneo”. Após a conclusão do curso, sem a realização do vestibular, o estudante opta por ingressar em curso de acordo com suas notas. “Primeiramente, o aluno com maior coeficiente de rendimento nas disciplinas obrigatórias escolhe em que curso quer ingressar. Em seguida, o segundo melhor colocado escolhe uma das vagas restantes. Esse processo é repetido, seguindo a ordem decrescente das notas, até que todos os alunos sejam contemplados”. Disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/profis> Acesso em dezembro de 2020.

³⁰ Há uma concentração de oferecimento das provas no estado de São Paulo, de modo que é dessa região que grande parte dos ingressantes é proveniente, mesmo com a aplicação do vestibular em capitais nacionais. No que se refere à abrangência do vestibular, atualmente o processo seletivo apresenta um número de inscritos quase seis vezes maior em relação à sua criação e as provas são aplicadas em 30 municípios do estado de São Paulo, também em Belo Horizonte-MG, Fortaleza-CE, Brasília-DF, Salvador-BA e Curitiba-PR, com exceção das provas de habilidades específicas que são todas realizadas em Campinas e das provas para os candidatos com deficiência, que são aplicadas em Campinas, Ribeirão Preto e São Paulo.

³¹ A Frente Pró-Cotas da Unicamp surgiu de discussões organizadas no Centro Acadêmico da Linguagem (CAL), no evento *CALfé com Raça* em 2012. O grupo surgiu em reação à quantidade pouco expressiva de estudantes negros e de baixa renda na universidade e por defender que, sobretudo em um cenário de constitucionalidade das

25% do total de suas vagas a candidatos autodeclarados pretos ou pardos – 10% por meio do Enem e 15% por meio do vestibular.

Em relação especificamente ao Enem, até o Vestibular 2018, a Comvest se valia da prova de conhecimentos gerais do Enem a partir de um sistema de bonificação e do cálculo de uma nota padronizada a ser utilizada na classificação geral da primeira fase do vestibular. A partir de 2019 é possível a realização de duas inscrições simultâneas: no vestibular e pelo Enem, que não se concretiza, especificamente, via Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Tal como a USP, a Unicamp considerou as resoluções de cada Instituto e Faculdade na definição das notas de corte para seus cursos de graduação. As vagas regulares não preenchidas no Edital-Enem, Vestibular Indígena e Edital Olimpíadas são realocadas para o Vestibular Unicamp.

Na análise dos itens de prova da Comvest, a proposta inicial consistia em analisar apenas as provas da primeira fase, posto que tal qual o Enem, esta etapa é composta por questões objetivas. No entanto, optei por considerar, também as provas e comentários da segunda fase do vestibular por avaliar que as expectativas acerca do perfil de aluno almejado pela Comissão esteja presente em ambas as etapas do processo seletivo. Desta forma, os materiais considerados neste momento da pesquisa constam na Tabela 02. A Comvest organiza seu vestibular pautado no ano de ingresso do candidato. Ou seja, no Vestibular 2011, por exemplo, a prova foi elaborada em 2010 e a primeira fase foi aplicada neste mesmo ano. As provas da segunda fase e o ingresso do candidato se deram em 2011. Assim, sempre que for apresentada uma análise de um item há a menção ao vestibular - Vestibular 2011, por exemplo - e ao ano em que as provas e comentários foram disponibilizados pela Comvest. Os comentários referentes às primeiras fases do vestibular da Comvest de 2011-2015 não estão sendo analisados em virtude de passarem a existir em formato próprio de arquivo apenas a partir de 2016.

cotas, a Unicamp não poderia se isolar das transformações em curso. A Frente se formou meses antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012. Disponível em “Frente Pró-Cotas da Unicamp – Histórico”: <https://cotasunicamp.wordpress.com/about/>. Acesso em 2018.

Tabela 02: Materiais da Comvest elencados para análise

MATERIAL/ANC	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Provas Primeira Fase	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Provas Segunda Fase	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Comentários da prova Primeira Fase	-	-	-	-	-	x	x	x	x	x
Comentários da Prova Segunda Fase	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Respostas Esperadas na Segunda Fase	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Desde do Vestibular 2011, a Comvest vem alterando o número de itens, a distribuição das provas e algumas formas de ingresso. Na tabela 03 estão as principais alterações que foram realizadas ao longo desses anos. As edições sem referência específica não constam na tabela por manterem o mesmo formato da edição anterior.

Tabela 03: Anos e alterações na organização e aplicação das provas do vestibular da Comvest

ANO	1ª FASE (provas objetivas)	2ª FASE (provas dissertativas)
Vestibular 2011	48 questões de conhecimentos gerais ³² + 3 redações em um dia de prova	1º DIA: 12 questões de Língua Portuguesa e Literaturas + 12 questões de Matemática 2º DIA: 18 questões de Ciências Humanas e Artes + 6 questões prova de Língua Inglesa 3º DIA: 24 questões de Ciências da Natureza
Vestibular 2013	48 questões de conhecimentos gerais + 2 redações em um dia de prova	Mantém conforme anos anteriores
Vestibular 2015	90 questões em um dia de prova	1º DIA: 6 questões de Língua Portuguesa e Literaturas + 2 redações 2º DIA: 6 questões de matemática + 6 questões de História + 6 questões de Geografia 3º DIA: 6 questões de Química + 6 questões de Física + 6 questões de Biologia
Vestibular 2020	Mantém conforme anos anteriores	1º DIA: todos os candidatos respondem a 8 questões de Língua Portuguesa e Literaturas, 2 questões interdisciplinares em Língua Inglesa + 1 redação dentre 2 propostas 2º DIA: todos os candidatos respondem 6 questões de Matemática, 2 questões interdisciplinares de Ciências Humanas e 2 questões interdisciplinares de Ciências da Natureza + 12 questões da área de conhecimento ³³ relacionada à sua opção de curso ³⁴

Elaboração própria.

É previsto que as provas de Geografia e História abordem conteúdos de Sociologia e Filosofia, tendo-se em vista que a Comvest não considera que esses componentes curriculares estejam sedimentados na Educação Básica, sobretudo no contexto público. O Manual do Candidato do Vestibular, até 2019, disponibilizava sua concepção sobre o conhecimento geográfico e uma lista de conteúdos que poderiam ser exigidos. Assim, a banca de Geografia procurava avaliar:

³² Conteúdos de matemática, língua portuguesa, física, química, ciências biológicas, história, geografia, inglês, filosofia, sociologia e artes, classificados como componentes das áreas de conhecimento desenvolvidas no Ensino Médio.

³³ As áreas de conhecimento são: Ciências Biológicas/Saúde; Ciências Exatas/Tecnológicas, Ciências Humanas/Artes. Disponível em: <<http://www2.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/manual-do-ingresso-2020/como-e-o-vestibular-fases/>> Acesso em janeiro de 2020.

³⁴ “Candidatos da área de *Ciências Biológicas/Saúde*: seis questões de Biologia e seis questões de Química; candidatos da área de *Ciências Exatas/Tecnológicas*: seis questões de Física e seis questões de Química; candidatos da área de *Ciências Humanas/Artes*: seis questões de Geografia e seis questões de História, englobando conteúdos de Filosofia e Sociologia. Disponível em: <<http://www2.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/manual-do-ingresso-2020/como-e-o-vestibular-fases/>> Acesso em janeiro de 2020.

(...) em que medida o candidato tem uma visão integrada na abordagem da natureza e da sociedade, dado que o espaço geográfico é fruto desta interação. A visão global da realidade, considerada importante, não deverá comprometer o conhecimento de seus aspectos mais específicos, que podem explicar as diferenciações regionais ou locais. Para tanto, **espera-se que o candidato seja capaz de compreender a espacialização dos fenômenos** a partir da interpretação de textos, gráficos, tabelas, cartogramas e mapas, ou seja, que revele capacidade para utilizar os instrumentos que a geografia dispõe para compreender e interpretar o mundo (COMVEST, 2018, s/p – grifos meus)

Nesta perspectiva, é enunciada uma abordagem centrada na relação integrada entre sociedade-natureza. Há a preocupação em abordar *a realidade* a partir de fenômenos em uma *escala global* dos acontecimentos sem o abandono às *especificidades* locais e regionais, ainda que, ao atrair estudantes de todas as regiões brasileiras, seja necessária uma perspectiva de prova que não privilegie conhecimentos localizados. Igualmente apresentada uma noção de espacialidade dos fenômenos pautada em ferramentas usualmente associadas à Geografia, como cartogramas e mapas. As noções de “visão global da realidade”, “especificidades locais e regionais” e “interpretar o mundo” auxiliam na construção de uma perspectiva de conhecimento geográfico escolar que, igualmente, foi recorrente nas entrevistas com os professores de Geografia. Trata-se de uma concepção que será mais explorada na “Parte III” desta pesquisa e que se associa à metáfora do mundo.

A partir do Vestibular 2020, em relação ao que se espera dos candidatos quanto aos conteúdos de Geografia, o manual se organiza por habilidades seguidas de uma listagem de conteúdos programáticos. São habilidades esperadas dos candidatos:

- i) **Resolver problemas geográficos** mobilizando conceitos fundamentais dessa área do conhecimento: espaço, território, região, lugar, escala, paisagem. ii) Aprimorar o raciocínio geográfico desenvolvendo o **pensamento espacial**, aplicando os **princípios geográficos** (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) para compreender aspectos da dinâmica socioespacial. iii) Compreender a **espacialização dos fenômenos** a partir da interpretação de textos, gráficos, tabelas, cartogramas e mapas, ou seja, que revele capacidade para utilizar os instrumentos de que a Geografia dispõe para compreender e interpretar o mundo. iv) Descrever, analisar e relacionar processos espaciais em suas **múltiplas escalas**: mundo, territórios nacionais, região, lugar e cotidiano. vi) Conhecer a **dinâmica dos territórios** nacionais por meio de distintas abordagens envolvendo aspectos físico-naturais, urbano-regionais, socioeconômicos e culturais, geopolíticos e políticos, recursos naturais e energéticos. vii) Elaborar respostas escritas que envolvam descrição, exposição e argumentação com base nas informações e conhecimentos listados no conteúdo programático de Geografia e Sociologia (COMVEST, 2019, s/p – grifos meus).

Considero a influência que a publicação da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio exerce sobre este vestibular, pois trata-se de uma base nacional pautada em competências e habilidades para a Educação Básica. O manual destaca elementos que anteriormente não eram explicitamente abordados nos manuais anteriores, como a resolução de problemas e o raciocínio geográfico, este último baseado no pensamento espacial e em princípios geográficos, ambos componentes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 360). Os demais aspectos, como o desenvolvimento de múltiplas escalas, as ferramentas das quais a Geografia dispõe e as temáticas físico-naturais, urbano-regionais, socioeconômicos e culturais, geopolíticos e políticos, de recursos naturais e energéticos se mantiveram como nos anos anteriores.

Apresentada a estrutura da Comvest em função de sua criação, oferta de vagas e número de ingressos, direcionamos o texto para a análise dos itens de prova. A partir da avaliação do material em conjunção com as entrevistas realizadas com professores de Geografia do Ensino Médio, determinados aspectos foram elencados, como o enfoque na localização de fenômenos e na memorização de conteúdos, que em muitos momentos são tensionados como elementos muito “específicos” pelos professores e frequentemente associados como constitutivos da Geografia escolar e a estreita relação que este vestibular produz com a capacidade dos candidatos de estar constantemente informados sobre a realidade atual – o que, para além das aulas do Ensino Médio, se daria com base no acompanhamento constante de publicações midiáticas.

4.2. Localização como princípio geográfico e memorização como movimento cognitivo: o lugar-comum da Geografia escolar?

Há, de modo geral, a construção da noção de que os vestibulares demandam dos candidatos grande carga de conteúdos que são, por diversas vezes, muito específicos. Esses conteúdos ora são identificados como *informação*, ora como *conhecimento*, ou ainda compreendidos como *conhecimento científico*. As articulações construídas entre os significantes conhecimento e conteúdo como validação do que deve ser ensinado na Educação Básica foram discutidas por Gabriel e Castro (2013) e Gabriel (2013; 2016), conforme referenciado anteriormente. O vestibular é, por sua vez, constantemente significado como *conteudista*. Nesta etapa do texto, as reflexões se dão sobre como esta identificação se articula ao conhecimento geográfico escolar construído e demandado pelas provas. Coloquialmente,

perfaz um discurso de que a Geografia é uma ciência voltada à localização dos fenômenos e que para localizá-los é necessário memorizar onde se encontram.

Em trabalho de Reis e Kaercher (2015) foram utilizadas entrevistas com alunos do Ensino Médio na qual foram questionados sobre como compreendem e se relacionam com a Geografia. A sua associação à memorização de fatos e fenômenos foi recorrente, de modo que surgiram enunciados como: “[A Geografia] é fácil, porque é só estudar e aprender ou até mesmo *gravar*” (p. 112 – grifo meu). Na análise de uma postagem sobre a disciplina no *Facebook*, os autores colocam que "Ainda que em tom de piada, a aluna escreve em sua página pessoal que, para ela, a Geografia só serve, de fato, para a *localização* de lugares e fenômenos" (REIS e KAERCHER, 2015, p. 114 – grifo meu). Assim, os autores concluem que a memorização permanece estreitamente relacionada às aulas de Geografia, onde os estudantes se ocupam com a memorização dos conteúdos das aulas objetivando a realização de atividades avaliativas.

Ao pensarmos na memorização como um discurso preponderante no contexto geográfico escolar, são frequentes os trabalhos que fazem referência aos escritos de Yves Lacoste (LACOSTE, 1976) e sua “Geografia dos Professores” (CALLAI, 2001; VESENTINI, 2008; CAVALCANTI, 2013; REIS e KAERCHER, 2015, dentre outros). Esta Geografia é significada como aquela na qual há uma preocupação com a produção de um conteúdo desinteressante edificado na memorização de informações geográficas e dados estatísticos, na ausência de criticidade, com foco na descrição como ferramenta metodológica.

Albuquerque (2011), com base na história das disciplinas escolares, realiza uma discussão sobre o desenvolvimento da Geografia escolar no Brasil desde o século XIX até meados do século XX a partir da sua institucionalização na década de 1830, como disciplina presente no Colégio Pedro II e com as produções de Delgado de Carvalho na primeira metade do século XX. Em diálogo com os trabalhos de Santos (2005), Rocha (1996), Ferraz (1995), Pontuschka (1994), Vlach (1988), Pereira (1999), Vesentini (2004) e Issler (1973), a autora faz uma análise da dimensão pedagógica da Geografia em seus primeiros momentos como componente dos currículos das instituições escolares brasileiras. Em seu artigo, critica a denominação de “Geografia Tradicional” para todo o período que antecede as influências da Geografia Crítica no modo de pensar e fazer geográficos na escola; primeiro por existirem diferentes processos no período anterior e posterior à institucionalização da Geografia escolar e, segundo, pela própria Geografia Crítica ser diversa em si.

A memorização articulada ao conhecimento geográfico escolar está presente desde as primeiras publicações de materiais didáticos, como o livro *Corographia Brasilica* escrito em 1817 pelo Padre Manuel Aires de Casal. Segundo a autora, neste período era marcante a

presença de questionários de perguntas e respostas pré-definidas que deveriam ser memorizados pelos estudantes e que costumavam envolver a definição de conceitos relativos a aspectos físico-naturais, como nomes de rios, montanhas, tipos de vegetação e etc. Neste sentido, considero a localização como operante na mesma cadeia de equivalências que coloca a memorização como processo constitutivo e primordial do ensino de Geografia.

Essa memorização tão enfocada nos livros didáticos tinha respaldo nas práticas escolares, assim como também na sociedade da época, que via como um bom professor e bom aluno de Geografia aquele que memorizava uma nomenclatura infundável, especialmente referente aos países da Europa (VERÍSSIMO, 1985; CARVALHO, 1925). (...) Mas pudemos perceber que esse método perdurou como referencial por muito tempo, de modo que somente foi efetivamente abandonado nos livros – mas não nas práticas de sala de aula de Geografia mesmo no século XXI (ALBUQUERQUE, 2011, p. 31).

Conforme afirmado pela autora, essa associação da Geografia com a fixação de nomenclaturas com base em práticas mnemônicas não se resumiu aos séculos XIX e XX, tendo permanecido em contextos escolares mais recentes. A localização associada ao conhecimento geográfico escolar está, da mesma maneira, presente nas provas aplicadas pelo vestibular. A colocação dessas práticas como ainda características de uma concepção de conhecimento geográfico escolar pode ser pensada a partir de padrões de estabilidade e mudanças em Goodson (1997), segundo o qual, os processos de mudanças curriculares tendem a ser lentos e graduais, posto que fatores internos (organizacionais) e externos (institucionais) necessitam estar alinhados para que as mudanças ocorram de maneira mais acelerada, o que devido à diversidade de sujeitos e seus respectivos interesses, têm sua ocorrência dificultada. Em diálogo com o autor, compreendo que a permanência de determinados elementos nas concepções de conhecimento escolar são fruto de articulações políticas de distintos grupos sociais que, ao estabelecerem suas cadeias equivalenciais e diferenciais, operam em reivindicações e negociações que definem paradigmas pedagógicos e cognitivos hegemônicos nas disciplinas escolares. Desta forma, a tradição disciplinar pode ser concebida como uma permanência que se fixa em caráter de universalidade, ainda que esta estabilização seja alvo de tensionamentos e desestabilização a partir de constantes jogos políticos.

A BNCC traz a localização como um dos princípios necessários ao desenvolvimento do raciocínio geográfico por alunos da Educação Básica, assim como a analogia, extensão, ordem, conexão, diferenciação e a distribuição. No documento, a localização é definida como “Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa

(expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais)” (BRASIL, 2018, p. 360).

Na formação de um raciocínio geográfico, Roque Ascenção e Valadão (2014) propõem que uma interpretação geográfica dos fenômenos envolveria conceitos fundantes, um tripé metodológico e os estudos de processos antropogênicos e físicos. O tripé metodológico da Geografia seria composto pela localização, descrição e pela interpretação, dimensões que teriam se mantido perenes em textos sobre a Geografia. Nesta perspectiva, a localização dos fenômenos seria um meio e não um fim para um tipo específico de raciocínio. O tripé metodológico, portanto, seria formado por dimensões *tradicionais* dentro da literatura dedicada à ciência geográfica. A localização, de acordo com Roque Ascenção e Valadão (2014), extrapola o referencial cartesiano e diz respeito à indicação de onde os fenômenos se materializam, seus atributos e demais componentes espaciais, sejam eles de ordem humana ou física. A descrição é pensada em termos de dispersão e concentração (distribuição) desses atributos pautadas em sua localização. Assim, a descrição “(...) em associação com a localização, permitirá a produção de interpretações dos processos que atuam sobre/a partir do fenômeno que, em interação com os demais componentes presentes numa dada localidade, produzem certa espacialidade” (Ibidem, p.7). Em relação à questão da memorização, construo a partir da fala da professora Luiza, associações entre a fixação de conteúdos e o grau de dificuldade dos itens. A professora traz ainda os elementos físico-naturais – apresentados como “Geografia Física” - como um conteúdo mais recorrente nas provas.

Nunca fiz um estudo muito detalhado, me baseio nas questões que caem. O que vejo são conteúdos que se repetem, por exemplo, os de Geografia Física. O Enem até coloca Geografia Física, mas ele vai fazer uma leitura mais ambiental, social... É uma leitura um pouco maior, pelo menos era. Acho que as três paulistas [USP, Unesp e Unicamp] também têm mais diferença entre si. A Unicamp, acho que há uns dois ou três anos atrás, teve uma prova que gostei muito porque era bem interdisciplinar, o que para os alunos é bem difícil. Mas de qualquer forma, a Unicamp não conseguiu manter esse modelo. As de Geografia Física caem mais. Acho que porque é um conteúdo mais difícil, que exige muitas vezes uma memorização, então já é seletivo; começa a selecionar por aí (Fragmento de entrevista - Professora Luiza).

Pautada na fala da professora Luiza, interpreto que o Enem apresenta sentidos de um exame que se volta a “uma leitura um pouco maior” em contraposição à Comvest que, por sua vez, exige conteúdos mais específicos. A esse conteúdo específico demandado pelo vestibular associa-se o significante *difícil* que tem seus sentidos suturados aos itens de “Geografia Física”. A professora também faz referência à dificuldade sentida pelos alunos ao

se depararem com o vestibular em um formato mais interdisciplinar e em como a Comvest ensaiou provas interdisciplinares, todavia não sustentou este formato.

O objetivo desta discussão não é, de forma alguma, desqualificar a localização como uma possibilidade da análise geográfica de fenômenos, mas a argumentação de que tanto a memorização quanto a localização são dispositivos frequentemente identificados a disciplina geográfica e que, no caso dos vestibulares organizados pela Comvest, associados a aspectos físico-naturais, operam em uma cadeia de equivalências que igualmente aciona os significantes dificuldade, conteudismo e especificidade. Os elementos de memorização e localização também estão nos itens que se articulam às atualidades, sobretudo naqueles de identificação geopolítica, com base no acionamento da localização de um país específico e os conflitos mais recentes a ele relacionados, por exemplo.

A professora Ana Clara coloca o vestibular elaborado pela Comvest como *conteudista* (“ainda que não completamente”) e que o vestibular realizado pela Fuvest é direcionado às práticas de memorização de conteúdos. Conteúdos estes que, segundo a professora, por diversas vezes são muito *específicos* e *profundos* para o aluno do Ensino Médio. Especificidade e profundidade em estado de contiguidade, desta forma, são acionadores do movimento cognitivo de memorização.

Eu acho que o vestibular da Unicamp é conteudista, mas não completamente, porque sempre tem questão “a” e a questão “b”. A “a” é uma questão que os alunos, geralmente, conseguem deduzir ou extrair da própria pergunta, agora a “b” exige mais de conteúdo e menos de raciocínio. Isso já não acontece no Enem, que mesmo quando é conteudista lida mais com raciocínio lógico do que com conteúdo. A USP é um massacre de decoreba ou de conteúdo muito específico e profundo para um aluno de Ensino Médio (Fragmento de entrevista - Professora Ana).

Há, ainda, uma contraposição entre conteúdo e raciocínio, de modo que um age como exterior constitutivo do outro. Assim, a questão que exige mais conteúdo antagoniza uma questão que se pautar no desenvolvimento do raciocínio. Neste sentido, o nível de conteúdo em detrimento do raciocínio define o grau de dificuldade das provas e se associa ao grau de especificidade do item. Sobre o grau de profundidade e especificidade, o professor Marcos tensiona os conteúdos adotados pelo vestibular como concernentes aos conhecimentos que desenvolvia durante sua graduação. Além disso, levanta uma problemática que, nesta pesquisa, nos propicia o questionamento sobre as significações existentes em torno do significante *conhecimento*, ao afirmar:

Peguei uma questão da USP que entrava em uma questão muito específica da Geomorfologia, com conceitos muito específicos que eu demorei cinco anos para aprender na graduação. Então, um aluno que tem doze matérias no estado, também vai estar cuidando do irmão, limpando a casa, trabalhando e tudo se dilui nisso. (...) O vestibular é isso, não é conhecimento, é treinamento, então passa quem tiver mais tempo para treinar. Por isso que as pessoas que ficaram cinco anos no cursinho pré-vestibular passam em medicina, estão treinadas. Quando algum aluno fala de vestibular, eu digo que se ele quiser passar tem que sentar e estudar, porque é o único jeito de entrar nessas universidades (Fragmento de entrevista - Professor Marcos).

O professor Marcos, assim como a professora Luiza, faz referência aos elementos físico-naturais abordados no vestibular a partir da menção à Geomorfologia, que a depender do catálogo de cursos são intensamente trabalhados na graduação. Novamente, a “Geografia Física” é associada a conceitos muito específicos que incidem em um elevado grau de dificuldade da prova. A partir da sua fala, podemos ponderar sobre a antagonização do vestibular em relação ao conhecimento. Assim, o significativo treinamento se coloca em uma articulação que nega a possibilidade de mobilização de conhecimento. Nesta perspectiva, não é o conhecimento que garante a vaga nas universidades, mas sim o treinamento para um tipo específico de processo seletivo. Treinamento este que demanda tempo de dedicação a toda a especificidade que o vestibular requer e que é impraticável com a rotina de um estudante com a realidade descrita pelo professor. As colocações do professor em muito se aproximam dos sentidos discursivos criados por Rubem Alves, autor que além de compor o movimento que lançou diretrizes em relação à Comvest, também abre este capítulo. Trago como exemplo das mobilizações por memorização e localização, o item 18 do Vestibular de 2014.

No mapa abaixo estão indicados por números três países do Continente Africano. Assinale a alternativa que apresenta corretamente a localização e características desses países.



- a) Angola (1) e Moçambique (2) foram colonizados por franceses, enquanto a África do Sul (3) integra atualmente o NAFTA.
- b) Angola (3) e Moçambique (1) foram colonizados por ingleses, enquanto a África do Sul (2) integra atualmente o G7.
- c) Angola (1) e Moçambique (2) foram colonizados por portugueses, enquanto a África do Sul (3) integra atualmente os BRICS.
- d) Angola (2) e Moçambique (3) foram colonizados por portugueses, enquanto a África do Sul (1) integra atualmente os BRICS.

Figura 16. Item 18 do Vestibular 2014. Gabarito: C. Fonte: Comvest, 2013.

No item 18 do Vestibular de 2014 o candidato necessita saber a localização de cada um desses países (Angola, Moçambique e África do Sul) para chegar ao gabarito, pois mesmo que ele saiba suas características em termos de colonização e blocos econômicos, haverá duas alternativas com as mesmas definições (C e D) que serão diferenciados pela correspondência das localizações. O distrator A, por sua vez, estabelece a mesma sequência de relação entre os números no mapa e o nome dos países, no entanto, as características de cada país difere do gabarito. Não há nenhum elemento que auxilie o participante da prova a tirar conclusões sobre a localização de cada um dos países apresentados e, neste sentido, a memorização das localizações por meio do mapa como ferramenta é diretamente mobilizada. Demanda-se, igualmente, um conteúdo atual desses países em relação aos seus movimentos geopolíticos de composição de blocos econômicos. Em se tratando dos sentidos criados em torno desses países, o item opta por destacar sua condição de país colonizado, o que constrói uma relação de proximidade com o Brasil que, além de também ter sido colonizado por Portugal, assim como a África do Sul é integrante do bloco econômico BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), formado por países ditos emergentes.

Ao ser questionado acerca de sua opinião sobre as lógicas do vestibular, considero que o professor Francisco toca nos principais aspectos da discussão empreendida neste tópico da pesquisa. Segundo Francisco, “O vestibular tem uma abordagem mais *conteudista* em alguns momentos. Tende para determinadas coisas baseado até em

memorização ou foca muito em uma *habilidade de localizar* as coisas no mapa, que não deixa de ter elementos de memorização” (Fragmento de entrevista - professor Francisco – grifos meus). Analisando a superfície textual e imagética dos itens de prova e comentários da banca de elaboração e correção, é recorrente a mobilização dos aspectos de memorização e localização nas questões identificadas com a Geografia. Esta prática é, recorrentemente, articulada à utilização de mapas como mobilizadores da dimensão locacional do item.

Ao defender que a Geografia escolar se encarrega do desenvolvimento da espacialidade dos alunos, Castrogiovanni e Goulart (1990, s/p) apontam a cartografia como a principal ferramenta utilizada nas aulas para a construção da espacialidade. O mapa é compreendido como uma construção subjetiva em função de normas de representação pré-estabelecidas que elegem objetos em termos de número e importância e respondem a projeções, escalas e fenômenos. Para os autores, no ambiente escolar, são enfatizadas habilidades referentes à memorização e compilação, ocasionando dificuldade de localização e orientação que promovem um obstáculo para que se possa pensar o espaço concreto e abstrato.

Reitero que essa discussão não pretende desqualificar a localização como um princípio geográfico, tampouco a memorização como um movimento cognitivo que, inclusive, possibilita outros desenvolvimentos da aprendizagem. Aponto, no entanto, para a cadeia de equivalências que se constrói a partir desses significantes e que auxiliam na construção de um discurso de que à Geografia escolar cabe, estritamente, a memorização da localização de fenômenos a partir, sobretudo, dos mapas. Nos itens que discutem aspectos físico-naturais há ainda a identificação do significante *especificidade* para delimitar o nível de dificuldade das provas. Nas cadeias que se constroem a partir dessa associação, o conteudismo é antagonizado ao raciocínio e é identificado como característico do vestibular. Essa discussão se soma às próximas análises dos itens da Comvest que darão destaque a sentidos de conhecimento geográfico escolar que vão sendo construídos na superfície da prova a partir de uma articulação entre as questões de Geografia e as atualidades, fundando sentidos de uma Geografia escolar voltada aos estudos das dinâmicas do mundo atual como intrínseco a este componente curricular.

4.3. Mídia e temas atuais de relevância social: a pertinência da Geografia no ensino médio

Com base na leitura e análise dos itens de prova, dos comentários das provas, respostas esperadas pela banca de correção e entrevistas realizadas com os professores de

Geografia do Ensino Médio, foram elencados enunciados que nos permitem levantar sentidos discursivos para o conhecimento geográfico escolar no âmbito do vestibular organizado pela Comvest em relação às atualidades e à perspectiva de um estudo presentificado dos fenômenos e da geopolítica como demarcadores de uma especificidade dos estudos geográficos. Cabe igualmente pensarmos no universo de *sites* e publicações relacionadas aos vestibulares, pois esses discutem os conteúdos presentes nas provas.

Há uma gama de publicações *online* que anunciam o formato e enfoque de cada instituição de ensino superior³⁵, mesmo considerando o processo hegemônico que o Enem tem alcançado nos últimos anos na condição de seleção aos cursos universitários. Em conjunto com *sites* e canais de cursinhos pré-vestibular na página do *YouTube*, essas plataformas procuram estabelecer quais são os conteúdos recorrentes nas provas a partir de significantes como *clássico e tradicional e*, simultaneamente, quais são aqueles com maior probabilidade de serem demandados em função dos acontecimentos recentes e debates atuais de maiores repercussões midiáticas. Esses canais informativos procuram orientar o olhar do vestibulando em relação a todos os componentes curriculares que compõem os exames vestibulares. No caso das Ciências Humanas e, mais especificamente, da Geografia, há ainda uma proximidade entre os conteúdos disciplinares e os conteúdos denominados de *atualidades*. Estes últimos, apesar da denominação que os diferenciam de uma disciplina específica, por vezes encarnam conteúdos frequentemente significados como integrantes da Geografia escolar. Em outros momentos, encarnam acontecimentos recentes que se relacionam com esses conteúdos.

³⁵ São exemplos desses *sites*: “Uol Educação”, “Guia do Estudante Abril”, “Pro Universidade”, “Uol Vestibular”, “Enem Virtual”, “Mundo Educação Vestibular”, “Vestibular”, “Me salva”, dentre outros.

The image shows a screenshot of the 'Guia do Estudante' website. At the top, there is a navigation bar with the logo 'Guia do Estudante' and links for 'Prova', 'Site', and 'Assine o Curso Enem'. Below this is a dark blue header with white text: 'A PROVA', 'COMO FUNCIONA A NOTA', 'CALENDÁRIO E INFORMAÇÕES', 'O QUE ESTUDAR', 'REDAÇÃO', and 'DICAS E PROVAS AP'. The main content area is titled 'GEOGRAFIA' and contains a list of 14 bullet points. Below this is a section titled 'Atualidades' with a list of 10 bullet points.

GEOGRAFIA

- Urbanização mundial e do Brasil;
- Sistemas, produção e questões agrárias no Brasil;
- População mundial e do Brasil: conceitos, estrutura, evolução e movimentos;
- Projeções cartográficas;
- Clima: dinâmica atmosférica;
- Relevo, vegetação e hidrografia;
- Conceitos geomorfológicos e dinâmica geológica;
- Domínios morfoclimáticos;
- Recursos naturais;
- Questão ambiental;
- Regionalização mundial – destaque para Europa, Oriente Médio, África e América;
- Infraestrutura produtiva: agropecuária energia, transportes e telecomunicações;
- A geopolítica do século XX: Bipolaridade, Nova Ordem Mundial e globalização.

Atualidades

- Formação de furacões;
- Farcs e Colômbia;
- Venezuela;
- Os testes nucleares da Coreia do Norte;
- Catalunha e o separatismo;
- Os problemas de fome na África;
- A desigualdade social no Brasil;
- EUA e o Acordo de Paris;
- União Europeia;
- A nova lei do imigrante no Brasil.

Figura 17: “O que estudar” - seção de recomendação de professores da Educação Básica sobre os conteúdos cobrados no vestibular da Unicamp segundo o portal Guia do Estudante³⁶. A Geografia aparece como o único componente curricular onde as atualidades se associam à grade de conteúdos que devem ser estudados.

Em um dos sites com maior abrangência em termos de materiais disponíveis e alcance, o Guia do Estudante (Figura 17) traz a listagem de conteúdos considerados mais recorrentes no vestibular da Unicamp por componente curricular. Nesta seleção, as atualidades aparecem como uma temática à parte, todavia ainda assim como pertencentes à Geografia. Segundo um dos professores entrevistados pelo portal, mesmo que nos últimos anos a universidade tenha apresentado certo equilíbrio entre Geografia Geral e do Brasil: “Ao mesmo tempo, porém, *é necessário que o candidato fique atento aos assuntos atuais, que configuram a área de Atualidades*, como o terrorismo, crise dos refugiados, as tensões envolvendo a Coreia do Norte, o conflito na Síria e o Estado Islâmico” (GUIA DO ESTUDANTE, 2019, s/p - grifo nosso).

³⁶ GUIA DO ESTUDANTE. “Unicamp 2020: saiba como é o estilo da prova, os conteúdos que mais caem, técnicas para redação e calendário completo do vestibular”. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/especiais/unicamp-2019/>>. Acesso em janeiro de 2020.

Dentre os conteúdos elencados, não é difícil associá-los àqueles que são comumente disputados como constituintes da Geografia. O que chamo à atenção, no entanto, é para a sua alocação em uma subcategoria denominada “atualidades” dentro da disciplina geográfica. Há, desta forma, uma reafirmação do caráter atual dos conteúdos relacionados ao ensino de Geografia, posto que para além dos itens de prova apresentarem discussões mais atuais sobre alguns conteúdos significados como tradicionais, demarcou-se uma categoria dentro da Geografia que conduz a forma que esses conteúdos devem ser estudados pelos candidatos. Na coleção impressa publicada como “Guia do Estudante Geografia Vestibular + Enem”, em 2014, há o seguinte texto do editor dedicado ao leitor.

P.S. O GUIA DO ESTUDANTE GEOGRAFIA é publicado anualmente desde 2008. Todos os anos fazemos uma ampla revisão, atualizando dados e informações para trazer até você uma publicação cada vez mais útil aos seus estudos. Muitos dos conceitos e das definições publicadas nas edições anteriores são reaproveitados por se tratar de conteúdos que não exigem atualização. Vale ressaltar também que este GUIA apresenta os principais assuntos da geografia física. **Para abordar aspectos mais relacionados aos temas contemporâneos da geografia humana, publicamos duas vezes por ano o GUIA DO ESTUDANTE ATUALIDADES.** Com as duas publicações, você tem um farto material para arrebentar nas provas de geografia (GUIA DO ESTUDANTE ABRIL, 2014 – grifos meus).

Assim, é construída a equivalência entre temas contemporâneos, Geografia humana e atualidades como participante de uma mesma lógica que coloca o estudo dos acontecimentos do tempo presente como produtor de sentidos para a Geografia escolar. Em discussão sobre o Enem, Vesentini (2004) faz referências aos vestibulares tradicionais e cita, especificamente, as provas elaboradas pelas Comvest em uma associação entre as atualidades e os conteúdos de Geografia requeridos no exame.

“Em todo caso, no que se refere ao tipo de questões – e em especial à disciplina geografia –, o resultado desses exames realizados até o momento tem sido satisfatório, bastante superior aos melhores (ou menos ruins) exames vestibulares. Estes últimos são pouco criativos e sempre repetem uma mesma fórmula: todos sabemos que existe um tipo de questão que em geral cai na parte de geografia do vestibular da Unicamp (cobrança de leitura de jornais ou atualidades), um outro um pouco diferente na Fuvest, outro na UFRJ etc. São questões que não exigem raciocínio ou habilidades e sim um conhecimento prévio e, dessa forma, são facilmente assimiláveis pelos cursinhos preparatórios (VESENTINI, 2004, p. 350).

Ao voltarmos o olhar para os comentários das provas da primeira e da segunda fase é recorrente a reiteração de enunciados que relacionam diretamente a expectativa positiva de desempenho dos vestibulandos à frequência com a qual o assunto abordado no item foi

propagado nos meios de comunicação. Há, do mesmo modo, a construção de uma articulação entre os acontecimentos divulgados na mídia com um tipo de conhecimento de cunho atual, de modo que todos aqueles conteúdos que são expostos nos meios de comunicação são debates atuais e, sendo discussões atuais, espera-se que, *consequentemente*, o candidato seja capaz de responder aos itens da prova de Geografia da maneira esperada.

A superfície textual dos comentários da prova constrói enunciados que justificam o desempenho positivo dos candidatos pela ampla divulgação do tema do item na mídia e demonstram estranhamento em relação às baixas pontuações alçadas pelos vestibulandos em questões que reverberam intensamente nas discussões sociais midiáticas. O item 66 do Vestibular 2016 – elaborado e aplicado em 2015 - apresenta um conteúdo frequentemente abordado nas aulas de Geografia: fluxos migratórios. Em relação ao conteúdo programático da Comvest, está previsto no programa de Geografia como “Migração, emigração e imigração; aculturação e assimilação” (COMVEST, 2015, p. 35).



(Fonte: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,imigrantescurzam-a-macedonia-para-chegar-ao-norte-daeuropa,1749226>.)

Indique a afirmação correta a respeito dos grandes fluxos migratórios atuais no contexto da globalização.

a) Envolvem imigrantes da América Latina, do norte da África e do Oriente Médio, atraídos pela industrialização fordista da Europa e dos Estados Unidos, que gera trabalho nas fábricas e na construção civil.

b) Direcionam-se para os países ricos ou em crescimento econômico e envolvem aquelas áreas de expulsão, cujas populações de origem sempre tiveram culturalmente vocação para a realização de grandes deslocamentos.

c) Resultam das diferenças entre a situação econômica dos países pobres e ricos e se direcionam para os lugares em que as populações falam a mesma língua ou possuem proximidades culturais.

d) Assumem distintas direções, sendo que uma das rotas dos imigrantes para a Europa inicia-se em países do Oriente Médio e da costa oriental do norte da África, indo até a Grécia, com travessia pelo mar Mediterrâneo.

Figura 18. Item 66 do Vestibular 2016. Gabarito: D. Fonte: Comvest, 2017.

Os comentários da banca de elaboração e correção construíram suas expectativas em relação ao desempenho dos candidatos com base em duas premissas: a abordagem do conteúdo no Ensino Médio e sua recorrência nos meios de comunicação.

A questão aborda os recentes fluxos migratórios na Europa originados em países do Oriente Médio e norte da África. **Esse tema foi amplamente discutido no ano de 2015** em razão da crise humanitária produzida pelos conflitos armados na Síria e em outros países da região. Além de tratar de tema abordado nas aulas de Geografia Humana no ensino médio, **a questão exigia do vestibulando conhecimento sobre as dinâmicas demográficas, econômicas e sociais do mundo atual a partir do acompanhamento de**

noticiários nos diversos meios de comunicação. Os resultados alcançados, com um elevado índice de acerto (74,86%), indicam que os candidatos conseguiram identificar e compreender adequadamente as causas socioeconômicas e a região onde ocorre o fenômeno abordado na questão. **A banca elaboradora previa um elevado índice de acerto por se tratar de tema com muita exposição nos meios de comunicação e bastante debatido em sala de aula** no ensino médio (COMVEST, 2016, s/p – grifos meus)

No excerto, tanto os meios de comunicação, quanto a abordagem realizada nas aulas de Geografia no Ensino Médio, são concebidos como articuladores do conhecimento geográfico escolar demandado e construído pelas provas do vestibular. Os conteúdos sobre migração internacional e a crise dos refugiados, de fato, têm sido debatidos nos meios de comunicação nos últimos anos, a cada momento com especificidades de países envolvidos, acordos e políticas realizadas e novos sentidos de fluxos populacionais. O conteúdo de migração, previsto em documentos curriculares nacionais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PCNEM+, 2007; BNCC, 2018), é acrescido do significante *atual* para que o candidato possa responder ao item de acordo com o esperado pelo gabarito. Em conjunto a este significante, a globalização é trazida de modo a representar o contexto deste momento atual. Tal qual argumentado nos itens do Enem, na Comvest a globalização se articula a significantes como atual, presente, contemporâneo, hoje em dia e atualmente, dentre outros que guardam relações de semelhança de sentido.

O item 66 se utiliza ainda de uma fonte jornalística para o recurso visual utilizado na construção do enunciado. Assim, há uma reiteração do tempo presente associado à Geografia que se dá por meio da referência utilizada no item, somado ao significante atual (e globalização) no enunciado com os comentários de expectativa e análise de resultados realizada pela banca de elaboração e correção. Importa salientar que a problemática que procuro levantar neste ponto da pesquisa não é a utilização de excertos de notícias, reportagens e afins nas provas de Geografia. Mas sim, a forma como esse material incorpora os sentidos de conhecimento geográfico escolar a partir do momento em que se espera que o candidato obtenha desempenhos positivos na prova pautados no seu nível de apropriação das propagações midiáticas, dito em outras palavras, o seu nível de atualização dos fatos jornalísticos e midiáticos. A associação entre o desempenho do candidato e a noção sobre as informações atuais abordadas nos itens são frequentes durante todos os anos de provas analisadas.

18. A Política Estadual de Recursos Hídricos, a partir de 1991, determina, para o Estado de São Paulo, a Bacia Hidrográfica como unidade físico-territorial de planejamento, tendo os Comitês de Bacias como os órgãos gestores. Considerando esta afirmação, responda:

- a) O que é uma bacia hidrográfica? Que elementos topográficos compõem uma bacia?
- b) Aponte dois tipos de conflitos de uso da água numa unidade de bacia hidrográfica.

Figura 19. Item 18 do Vestibular 2012. Fonte: Comvest, 2012.

O item 18 da segunda fase do Vestibular 2012 solicitava que os candidatos apresentassem a definição de uma bacia hidrográfica e que apontassem dois tipos de conflitos relacionados ao uso da água. Sobre este item, a banca coloca:

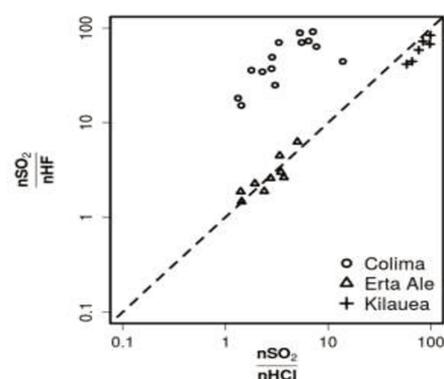
A questão solicitava, no item a, uma definição de aspectos físicos de uma bacia hidrográfica e, no item b, condições de conflitos gerados pelo uso da água nas bacias, temas que deveriam ser normalmente estudados no ensino médio **e que estão na mídia de forma corriqueira, surpreendeu a banca o fato de ter sido a questão em que os candidatos encontraram maior dificuldade** (COMVEST, 2012, s/p – grifos meus).

Compreendo que a suposta familiaridade do vestibulando com o tema abordado na questão pode ser uma variável que auxilie no seu desempenho positivo. No entanto, a forma como é criada a concepção de que ao constar na mídia o acerto na prova é uma consequência, coloca o conteúdo midiático como equivalente ao conteúdo geográfico ministrado na Educação Básica. Nesta perspectiva, juntamente com as aulas ministradas no Ensino Médio, a mídia personificada assume papel de mobilizadora de conteúdos atuais que apresentam relações metonímicas com os conteúdos geográficos escolares. Os meios de comunicação, desta forma, agem como *atualizadores* de conteúdos concebidos como *tradicionalmente* geográficos e, assim, permitem que a banca elaboradora e corretora dos itens criem expectativas em relação ao desempenho dos candidatos por meio do pressuposto de que estes possuem o hábito de se manterem informados. No limite, o fato jornalístico corporificado em um acontecimento atual assume sentido discursivo de conhecimento geográfico escolar.

Itens de provas da primeira fase de outros componentes curriculares, como Química, por exemplo, foram brevemente analisados com o objetivo de refletir acerca dessa expectativa de *performance* promovida pela banca elaboradora e corretora das provas. Temas que obtiveram repercussão significativa na mídia estão presentes nas questões, no entanto, aparecem como mobilizadores ou “chamativos” para conteúdos recorrentemente associados à

Química escolar e que por si só não se encontravam presentes, ou explícitos, nas notícias sobre os acontecimentos.

Episódios recentes de erupções vulcânicas têm trazido consequências trágicas para a sociedade e para o meio ambiente. Ativo desde 1983, o Vulcão Kilauea apresentou, em 2018, a sua maior erupção já registrada. Quase ao mesmo tempo, foi a vez do Vulcão Fuego da Guatemala mostrar sua força. No Kilauea não houve explosões, ao contrário do que ocorreu no Fuego. Os especialistas afirmam que a ocorrência de uma erupção explosiva depende da concentração e do tipo de gases dissolvidos no magma, como SO_2 , HF e HCl, além de vapor de água e CO_2 aprisionados. A figura a seguir dá informações sobre a relação entre quantidades (em mol) de SO_2 , HF e HCl no magma de três vulcões distintos.



De acordo com a figura, em relação às quantidades de gases dissolvidos no magma, é correto afirmar que as concentrações de SO_2 são maiores que as de HF e de HCl

- nos três vulcões e, neles, HF e HCl são aproximadamente iguais.
- em apenas dois vulcões e, neles, HF e HCl são aproximadamente iguais.
- nos três vulcões, mas em apenas dois deles HF e HCl são aproximadamente iguais.
- em apenas dois vulcões, mas nos três vulcões HF e HCl são aproximadamente iguais.

Figura 20. Item 88 do Vestibular 2019. Prova W. Gabarito: C. Fonte: Comvest, 2018.

Em relação às expectativas de desempenho dos candidatos no item 88 do Vestibular 2019, a banca elaboradora e corretora afirma:

A questão exige uma análise de relações entre quantidades de substâncias, uma temática central em Química. **Neste sentido, foi utilizado como exemplo um assunto de grande interesse ambiental: as atividades vulcânicas e sua origem, que está relacionada às concentrações de gases dissolvidos no magma. Desta forma, a questão pode ser facilmente correlacionada com a Geografia.** Para a sua resolução, é necessária a avaliação comparativa entre as quantidades (número de mols) de três substâncias em fase gasosa (HCl, HF e SO_2) para três vulcões distintos (Colima, Erta Ale e Kilauea). Para isto é necessária a correta interpretação dos dados, apresentados na forma gráfica. Neste sentido, a questão tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura e interpretação de gráficos relacionados a Química (COMVEST, 2019 – grifos meus)

A articulação entre *bom desempenho* nas provas e *se manter atualizado* é uma característica das provas da Comvest que extrapola os itens de Geografia, visto que se configura

como uma das premissas adotadas pela instituição ao estabelecer o perfil de aluno ingressante almejado para os seus cursos de graduação. No entanto, o argumento aqui levantado é o de que quando se trata dos itens de Geografia, os acontecimentos presentes em reportagens e notícias são significados em relação equivalencial com o conhecimento geográfico escolar, ou seja, para além de mobilizar conteúdos fixados como pertencentes a este componente curricular, colocam as atualidades significadas como um conteúdo geográfico propriamente dito.

No caso dos comentários da banca sobre dos itens de Química no ano de 2019, não há menção à exposição dos temas tratados nos itens nos meios de comunicação como indicativo da expectativa de desempenho do candidato. Nessa breve análise, é possível considerar que a mídia, neste caso, assume o papel de contextualizadora dos conhecimentos demandados pela Química escolar no vestibular. Refletindo se este modo distinto de abordar conteúdos atuais poderia estar relacionado à área de conhecimento na qual a Geografia é alocada, foram consideradas, mesmo que sumariamente, provas e comentários da banca do componente curricular de História, associada à área de Ciências Humanas. Na História, o posicionamento relacionado ao tempo de ocorrência dos acontecimentos nos possibilita ponderar sobre a reiteração da importância da relação entre os acontecimentos do passado com os do presente. Assim, foram comuns comentários sobre o objetivo da prova, como por exemplo:

A prova de História considerou a atualidade e a complexidade do conhecimento histórico, bem como valorizou a construção desse conhecimento a partir da leitura e interpretação de fontes documentais diversas. Com a prova, almejava-se estimular os candidatos a relacionar cada tema examinado nas questões com um todo mais abrangente. A valorização dessa complexidade e das relações entre os documentos e seus contextos objetivava reforçar a percepção dos candidatos sobre as relações entre o tempo presente e os usos do passado (COMVEST, 2018, p. 3).

Na introdução geral do texto onde justificam os temas abordados em seus itens de prova, tanto nos comentários das provas de Química, quanto nos de História, a atualidade das discussões é apontada como relevante na elaboração dos itens. Todavia, nas explicações de cada um dos itens, especificamente, não é construída uma relação entre a recorrência das temáticas nos meios de comunicação e as expectativas de desempenho dos candidatos por parte da banca. No caso da Geografia, no entanto, a notícia em si, por diversas vezes, se mostra como nevrálgica para o conhecimento geográfico escolar mobilizado.

14. Nos anos 1990, foi retomado o incentivo específico à indústria automotiva, tendo como foco a descentralização geográfica. Segundo a Anfavea (Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores), em 2012 havia 53 fábricas em 9 Estados. Estas fábricas pertencem a 26 empresas que fabricam automóveis, veículos comerciais leves, caminhões e ônibus (9 produzem carros de passeio). Com 3,3 milhões de unidades produzidas, o Brasil é o sexto maior produtor do mundo.

(Adaptado de Fátia da indústria automobilística no PIB cresce 45,6% em 11 anos, em <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-geral>. Acessado em 05/05/2013.)

- a) A partir dos anos 1990, a distribuição geográfica da indústria automotiva no Brasil desencadeou uma forte tensão nas relações entre Estado, mercado, sociedade e território, que ficou conhecida como "guerra fiscal" ou "guerra dos lugares". Explique o que é a guerra fiscal ou dos lugares.
- b) Além de São Paulo, berço tradicional da indústria automobilística brasileira, indique outros três Estados que possuem esse tipo de indústria.

Figura 21. Item 14 do Vestibular 2014. Fonte: Comvest, 2014.

O item 14 da segunda fase do Vestibular de 2014 demanda que o candidato, além de conceituar o que é guerra fiscal/guerra dos lugares, indique três estados que contam com indústrias automobilísticas. O recurso textual retirado de jornal de grande circulação age como impulsionador do conteúdo a ser exigido e não apresenta em si nenhum indicativo direto de resposta às questões. Dados recentes são trazidos para justificar a posição brasileira no que diz respeito à produção da indústria automobilística e para fazer referência à uma descentralização geográfica desta produção. No item "a", a descentralização da produção é posta em uma relação de causalidade para explicar o surgimento de uma tensão entre os estados, desencadeando uma guerra entre os lugares (guerra fiscal). São Paulo, no item "b", é significado como um estado tradicionalmente produtor deste setor, logo, parece não guardar relação com essa disputa e, assim, não é colocado como uma opção de gabarito para este item. No que se refere à análise das respostas dos candidatos, a banca traz:

O item b solicitou a indicação de três estados da federação além de São Paulo que têm esse mesmo tipo de indústria. Também aqui verificamos que os candidatos têm conhecimento sobre a presença desse tipo de indústria no Brasil. **Esse fato pode ser creditado à divulgação que a mídia promove,** quando da implantação de alguma montadora no Brasil. Contudo, **é preciso muita atenção com as informações veiculadas pela mídia,** pois muitos candidatos indicaram a presença de montadoras em estados que apenas têm "projetos" de atração fiscal. De maneira geral, esta foi a questão em que as notas foram mais elevadas (...) (COMVEST, 2014, s/p. Item 14 – grifos meus)

As respostas apresentadas nas provas são concebidas como validadoras dos conhecimentos dos vestibulandos, o que permite que construções como "Também aqui verificamos que os candidatos *têm conhecimento* sobre a presença desse tipo de indústria no Brasil" sejam passíveis de serem arquitetadas. A demanda para que os candidatos se mantenham informados para além das aulas na Educação Básica é erigida quando, nos comentários da

banca, tanto o desempenho dos sujeitos quanto sua fuga ao gabarito do item são justificados pela presença desses conteúdos nos meios de comunicação e pela ausência da referência ao currículo do Ensino Médio. O perfil de aluno acadêmico e bem informado suturado nas declarações da Comvest é reiterado pela demanda que os itens de provas colocam sobre os participantes deste vestibular e, no caso dos itens que mobilizam os conteúdos programados para a Geografia nos manuais dos candidatos, as notícias atuais disseminadas pelos meios de comunicação são articuladas em metonímia com o conhecimento geográfico escolar.

Um conteúdo frequentemente associado às atualidades e que guarda, nas provas de Geografia, um sentido marcado por debates do presente é aquele associado à geopolítica. No Enem e nas provas da Comvest este tema vem em articulação à uma espécie de necessidade de atualização. Desta forma, disputas entre Israel e Palestina, conforme também presentes no Enem, por exemplo, são tratados como atualidades desde o início de nosso recorte de estudo (2010).

O item 14 do Vestibular de 2016 é identificado pela banca como concernente à geopolítica e diz respeito à formação de salares e à exploração de lítio na América do Sul.

14.



Fonte: <http://www.dw.com/pt/o-l%C3%ADtio-ser%C3%A1-uma-moeda-de-alta-procura-no-mundo-diz-pesquisador/a-16384992>. Acessado em 28/11/2015.

O carbonato de lítio é um mineral que possui importante capacidade como condutor de calor e de eletricidade. Esse mineral é aproveitado, entre diversos outros usos, para a produção de baterias, necessárias ao funcionamento de aparelhos eletrônicos portáteis e de veículos elétricos. Trata-se de uma expressiva riqueza natural, estratégica para o século XXI, da qual poucos países possuem reservas em abundância. Na América do Sul, esse mineral é encontrado em grandes concentrações na Bolívia, no Chile e na Argentina nas regiões conhecidas como salares.

- a) Como se formaram os salares na América do Sul e em quais regiões da Bolívia, Chile e Argentina estão localizados?
- b) Chile e Bolívia possuem diferentes concepções de política de Estado para exploração das reservas de lítio. Qual é a política adotada por cada um desses países para a exploração desse mineral?

Figura 22. Item 14 do Vestibular 2016. Fonte: Comvest, 2016.

O item em questão solicita o processo de gênese dos salares e suas localizações nas regiões da Bolívia, Chile e Argentina. Na sequência, indaga quais são as políticas de Estado que Chile e Bolívia adotam para a exploração deste mineral. É possível que consideremos o grau de especificidade reclamado nos itens e que são problematizados pelos professores durante

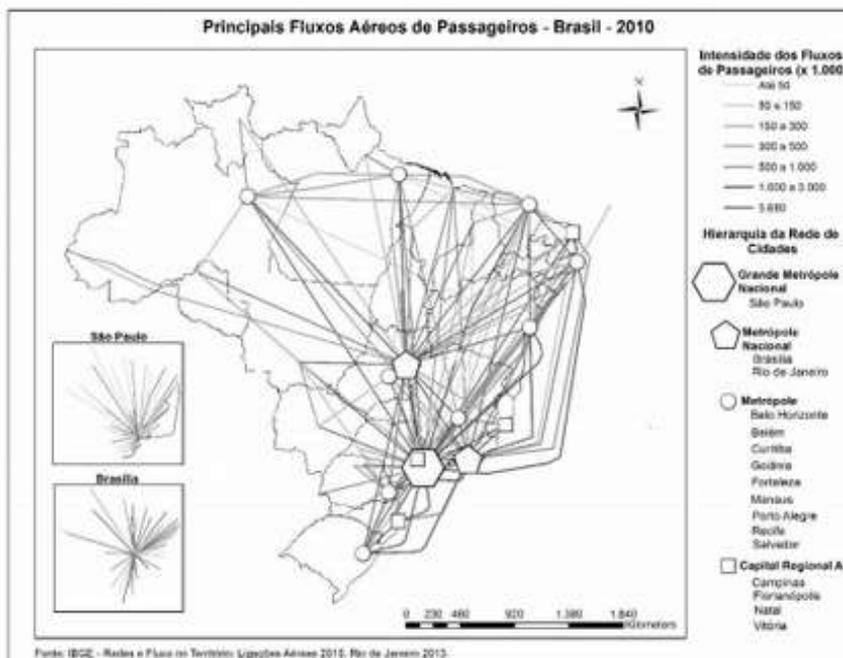
as entrevistas. Apesar das perguntas “a” e “b”, o item solicita quatro informações distintas: formação de salares, localização, política de Estado chilena e política de Estado boliviana. Os recursos imagético e textual atuam, novamente, como mobilizadora do conteúdo e, diferentemente do que é construído discursivamente pelo Enem, a sua interpretação não assume papel central para a resposta do item.

Trata-se de um conhecimento de **geopolítica do mundo atual** que envolve as estratégias dos estados nacionais e de grandes empresas privadas pelo controle de recursos naturais. **A banca esperava melhor desempenho dos candidatos por se tratar de um assunto discutido nos meios de comunicação e nos materiais didáticos do ensino médio** sobre a geopolítica dos recursos naturais aplicada pelos países da América Latina, sobretudo aqueles que têm grandes reservas minerais, como Bolívia e o Chile (COMVEST, 2016, *s/p* – grifos meus).

Para além da surpresa negativa da banca em relação ao desempenho do candidato mesmo com a propagação do tema da questão na mídia, é igualmente possível observar um movimento de responsabilização da escola, de modo que o baixo desempenho dos vestibulandos é relacionado à pouca discussão dos conteúdos em sala de aula. A concepção de que as provas atuam como validadoras do conhecimento dos candidatos permite o discurso de “bom” e “mau” desempenho associado ao grau de conhecimento dos sujeitos envolvidos nas provas.

Os significantes *mundo* e *atual* aparecem recorrentemente articulados como o campo de estudo da análise geográfica na escola. Constrói-se, assim, uma concepção discursiva pautada em uma visão totalizadora de conhecimento que identifica na Geografia o compromisso com a compreensão de todas as dinâmicas socioespaciais que ocorrem no tempo presente, sejam esses processos de cunho físico-naturais (formação dos salares) ou humanos (políticas adotadas pela Bolívia e Chile). Nesta direção, os meios de comunicação portam sentidos de atualizadores constantes desses conteúdos geográficos, reiterando o discurso da Geografia como ciência do presente a partir de uma abordagem marcadamente presentificada dos acontecimentos que, como dizem respeito ao que ocorre no “mundo atual” podem ser referentes à sociedade e à natureza - em uma perspectiva mais dicotômica de análise.

15.



- a) Apresente os fatores que determinam a centralidade das cidades de São Paulo e Brasília-DF na rede de fluxos aéreos do território brasileiro.
- b) Em que medida o mapa revela a continuidade dos padrões de regionalização do espaço brasileiro?

Figura 23. Item 15 do Vestibular 2016. Fonte: Comvest, 2016.

Os mapas, constantemente associados à localização, conforme discussão no tópico anterior, são também utilizados com vias de representação de padrões de dispersão, como é o caso do mapa de fluxos aéreos de passageiros utilizado como recurso do item 15 do Vestibular de 2016. Além de explicações para a centralidade de Brasília e São Paulo nesse fluxo, o item solicitava que os candidatos apontassem como o mapa representa a continuidade de padrões de regionalização. A questão “b”, desta forma, requer que os candidatos determinem em que medida a organização e estrutura das regiões brasileiras permanecem até os dias de hoje em termos de desigualdade de acessibilidade e fluxos. Os vestibulandos, no entanto, não responderam “satisfatoriamente” ao item e, a este quadro, a banca coloca uma defasagem na abordagem do conteúdo na etapa escolar do Ensino Médio.

Em geral, as respostas do item b não foram satisfatórias. Cabe ressaltar que muitos candidatos não observaram o mapa para responder ao item b. As respostas em branco ou as notas zero não surpreenderam a banca elaboradora, pois a questão, apesar de não apresentar nível elevado de dificuldade, **aborda conteúdos insuficientemente explorados no ensino médio**: a dinâmica da rede urbana e a regionalização. Observa-se ainda certa dificuldade dos candidatos em relacionar os processos (COMVEST, 2016, s/p – grifos meus).

Ao afirmar como ou com que intensidade a escola necessita abordar os conteúdos, o vestibular se coloca na condição de um instrumento de currículo. Condição semelhante é construída pelo Enem quando este, além de atuar na seleção do acesso ao Ensino Superior, também se qualifica como meio de avaliação da Educação Básica. Assim, a relevância que o vestibular confere a determinados conteúdos e discussões é reiterada por *sites* voltados aos processos de ingresso no Ensino Superior e por instituições de ensino que apresentam como uma de suas principais características a aprovação de candidatos nas provas de vestibular e no Enem. Itens das provas de vestibular e do exame estão igualmente presentes em listas de exercícios mobilizadas por livros didáticos, além de comporem a prática de alguns professores, mesmo quando a instituição de ensino não traz no vestibular e no exame, o foco de seus esforços e estímulos educacionais.

Desta maneira, ao construir sentidos de conhecimento geográfico escolar na superfície de suas provas, esses instrumentos de currículo definem e reivindicam uma forma de se pensar geograficamente. Na Comvest, essa forma de conceber o conhecimento geográfico se pauta na premissa de discussões de cunho atual e que têm nos meios de comunicação um canal de informação sobre conteúdos *identificados* com a Geografia. Destaco o termo “identificados” por considerar a inexistência de conteúdos geográficos dados *a priori*, ou seja, embasados em uma essência geográfica incontestável e, portanto, irrevogável. Tal qual discutido em relação às identificações geográficas no Enem, ainda que a Comvest se organize de modo distinto ao exame, demarcando, desta forma, cada campo disciplinar em suas provas, o conhecimento validado como geográfico está em constante disputa por significação.

A frequência e a forma de abordagens dos conteúdos realizadas pelo vestibular instituem uma tradição no que se refere ao conhecimento geográfico escolar neste contexto e articula, dentro de um projeto de hegemonização, um jogo político entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, dado que os itens dialogam diretamente com a Educação Básica, entretanto, são elaborados por professores que compõem a esfera universitária.

O item 02 do Vestibular 2019 aborda um conteúdo já anteriormente abordado em outras edições e que pode ser discriminado no Programa (COMVEST, 2019) como “Conflitos territoriais, étnicos, militares, ambientais e econômicos”. O item diz respeito a movimentos separatistas e expressões do nacionalismo no contexto da globalização.

2. A Espanha é um Estado unitário multinacional constituído por grupos étnicos regionais. Entretanto, em diversos momentos a unidade territorial espanhola esteve ameaçada, sobretudo com as reivindicações de independência de comunidades autónomas. A questão nacional espanhola, e de muitos outros países onde avançam movimentos separatistas, reacende o debate contemporâneo sobre os Estados nacionais e o nacionalismo em suas distintas facetas, especialmente em um contexto de globalização.

- a) Identifique as duas principais regiões autónomas espanholas que historicamente reivindicam independência e sua constituição como Estados nacionais.
- b) Além de movimentos nacionalistas que reivindicam independência e a formação de novos países, aponte duas outras expressões de nacionalismo que se tornaram mais frequentes com a globalização.

Figura24. Item 02 do Vestibular 2019. Fonte: Comvest, 2019.

O item apresenta o que considera ser uma discussão contemporânea e que adquire especificidades quando pensada sob a ótica da globalização. Solicita então duas regiões espanholas envolvidas neste debate e duas expressões do nacionalismo que se tornam mais recorrentes com a globalização. O texto situa uma discussão sobre o nacionalismo a partir do caso da Espanha, que assume, então, a função de representação de questões nacionalistas frente a movimentos separatistas que assumem o papel de destabilizadores da unidade nacional, envolvendo grupos étnicos e conflitos territoriais. De acordo com a banca:

Foi salientado que os conteúdos envolvidos na questão são **abordados na formação escolar** do vestibulando, e que a questão nacional espanhola e o ressurgimento dos nacionalismos foram **temáticas amplamente veiculadas nos meios de comunicação a partir de distintas abordagens (...)** Tanto a questão do separatismo espanhol, especialmente na Catalunha e no País Basco, quanto a do nacionalismo como fator de repulsão aos que são estrangeiros correspondem a **temas que a escola deveria explorar mais, no ensino fundamental e médio**. A presença de respostas em branco ou notas abaixo da média pode revelar um desconhecimento por parte do vestibulando, ou **ausência de debate, em sala de aula, sobre os grandes temas do mundo contemporâneo** vinculados aos conflitos produzidos pelos regionalismos e pelos discursos xenófobos. Estes últimos envolvem sobretudo uma aversão às pessoas que participam de fluxos migratórios em direção aos países em melhores condições econômicas, principalmente do hemisfério norte. **É preciso trazer para a escola esses assuntos, como iniciativa que ajudará os educandos a entenderem os grandes problemas da humanidade no atual momento histórico**, evitando, assim, o crescimento de comportamentos preconceituosos contra determinados grupos sociais (COMVEST, 2019, s/p. - grifo nosso).

Saliento que o debate que cabe no escopo desta pesquisa não é o de qualificar as concepções construídas pela Comvest sobre o conhecimento geográfico escolar, validando-as ou não, mas sim o de abrir possibilidades de interpretação acerca das concepções construídas em torno deste conhecimento. Isto posto, temos que há a criação de um sentido de conhecimento geográfico escolar que se mescla aos acontecimentos veiculados pela mídia sob a premissa do

tempo presente como direcionador das discussões de cunho geográfico. Da mesma maneira, essa concepção sutura sentidos de uma disciplina escolar voltada aos assuntos de interesse social com enfoque em temáticas que discutam, por exemplo, noções estereotipadas sobre determinados grupos sociais, como no item 02 da segunda fase apresentado anteriormente. Tanto em relação a um sentido, quanto ao outro, o princípio da informação - do aluno bem informado – se apresenta como um fundamento hegemônico na construção do perfil do aluno demandado por este vestibular e que, nos itens de Geografia, se articula como constitutivo de um conhecimento geográfico escolar presentificado.

A demanda de que o estudante do Ensino Médio que pretende se candidatar às vagas do vestibular esteja sempre bem informado, legitima a presença das atualidades nas provas, sobretudo nos itens de Geografia. Ocasionalmente ainda outro efeito que é o movimento da busca pela predição de quais, dentre uma gama de possibilidades, serão os conteúdos elencados nos itens de provas. Nesta direção, cabe a reflexão acerca de requisições que são criadas sobre os professores de Geografia.



Ao percorrer a Ferrovia Transiberiana, de Moscou a Vladivostok, em uma extensão de 9.289 km, atravessamos diferentes unidades do relevo russo:

- a) Montes Urais, Planície Russa, Planalto da Anatólia e Planalto Central Siberiano.
- b) Planalto do Decã, Planalto Central Siberiano, Montes Urais e Planície Russa.
- c) Planalto Central Siberiano, Planície Russa, Montes Urais e Planalto dos Bálcãs.
- d) Planície Russa, Montes Urais, Planalto Central Siberiano e Planalto de Aldan.**

Figura 25. Item 70 do Vestibular 2018. Gabarito: D. Fonte: Comvest, 2017.

O item 70 do Vestibular 2018 criou certa polêmica entre os *sites* voltados ao universo do vestibular, assim como das redes de notícia *online* do UOL Educação e do Portal R7 Educação, que comumente realizam a cobertura dos vestibulares e do Enem. A principal discussão se deu em torno de como a Unicamp, por meio da Comvest, decidiu abordar um tema da atualidade a partir de um conteúdo muito específico identificado como geográfico.

Nas questões de humanas, a Unicamp trouxe temas da atualidade, como o Brexit (a saída da Grã-Bretanha da União Europeia) e o abandono da gestão do norte-americano Donald Trump do acordo de Paris (que busca conter o aquecimento global). Mas também fez perguntas elementares. "Muita gente se perguntou se a prova traria algo da Rússia, dos 100 anos da revolução. A prova teve uma pergunta da Rússia: na geografia, sobre o relevo na ferrovia Transiberiana. Uma questão de geografia clássica", afirma [Vera Lúcia da Costa Antunes] (UOL EDUCAÇÃO, 20/11/2017)³⁷.

Candidata a uma vaga no curso de enfermagem, Yemize Simão, 20, também se queixou de questões de geografia. "Quando eu vi uma pergunta sobre o relevo da Rússia eu fiquei sem palavras", disse. "Era possível responder por eliminação", diz o professor Edmilson Motta. "A alternativa A trazia Anatólia, que fica na Turquia; a alternativa B falava de Decã, na Índia; a C falava dos Balcãs, que fica mais ao oeste; então só restava a alternativa D", explica (R7 EDUCAÇÃO, 19/11/2017)³⁸.

No trecho extraído da página do UOL Educação, os temas da atualidade encontram equivalência em conteúdos que costumam ser identificados como geopolítica. Tratam-se de acontecimentos que ocorreram no ano da aplicação da primeira fase do vestibular ou ainda no ano antecedente. Assim, “Brexit” e “Donald Trump e acordo de Paris” são concebidos como discussões que reverberaram nos meios de comunicação e que nas provas assumem a condição de conteúdos passíveis de serem reivindicados como escolares a ponto de integrarem os itens de Ciências Humanas do referido vestibular. Em 2017 foram comemorados os “100 anos da Revolução Russa”, levando colégios que apresentam inclinações mais vinculadas ao vestibular a se questionarem como essa celebração seria incorporada às provas. Em Geografia houve então um item dedicado ao relevo russo.

Mesmo que as formas de relevo estivessem previstas no conteúdo programático do Manual do Candidato (COMVEST, 2017, p. 39) no tópico “Dinâmicas geológica, geomorfológica e pedológica”, o conteúdo é trabalhado a partir da memorização da localização das feições geomorfológicas, ou ainda, a partir da memorização das localidades apresentadas nos distratores, como trouxe o professor entrevistado na reportagem. Reitera-se, então, uma significação em torno da Geografia que a aproxima de um caráter enciclopédico (mnemônico)

³⁷ “Unicamp: prova ‘simples e bem bolada’, afirmam professores” Notícias R7 Educação, 19/11/2017. Disponível em: ><https://noticias.r7.com/educacao/unicamp-prova-simples-e-bem-bolada-avaliam-professores-19112017>< Acesso em junho de 2019.

³⁸ ARAKI, Bruno. “‘Pop’, Interdisciplinar e exigente: professores analisam a prova da Unicamp”. Portal UOL Educação. 20/11/2017 Disponível em: ><https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2017/11/20/pop-interdisciplinar-e-exigente-professores-analisam-prova-da-unicamp.htm?cmpid=copiaecola>< Acesso em nov de 2019.

de estudo, um lugar-comum acerca do conhecimento geográfico. Com esse grande teor de especificidade, o item se enquadra em uma das principais críticas acerca dos exames vestibulares: a de uma prova que exige, sobretudo, a memorização de conteúdos escolares.

A entrevistada pela reportagem da plataforma UOL Educação, professora de Geografia e atuante em um colégio na capital paulista, coloca que esse item sobre a Rússia se aproxima de “Uma questão de geografia *clássica*” (UOL EDUCAÇÃO, 20/11/2017). Deste excerto, são plausíveis duas possibilidades interpretativas a partir da fala da docente. A primeira diz respeito à vinculação com a Geografia Clássica na condição de uma denominação epistemológica da Geografia que encontra reverberação nas discussões sobre a Geografia escolar brasileira. Segundo Rocha (1996), a Geografia Clássica abrangia desde o período colonial e a educação jesuítica até o séc. XX, quando ideais de uma Geografia Científica foram tomando corpo nas discussões geográficas. Segundo o autor, essa denominação foi pensada em virtude da difusão de conhecimentos elaborados a partir da Antiguidade Clássica. Nesta concepção, este item de prova se aproxima da Geografia Clássica pela atuação da memorização de informações de ordem geral sobre a Terra como centro do processo de ensino.

Outra compreensão do fragmento de reportagem é significar o item como uma representação de uma questão *clássica* de Geografia segundo uma tradição do vestibular em termos de conteúdo e modo de demandar este conteúdo. Assim, um item que trouxesse a especificação de uma compartimentação geomorfológica de determinada localidade estaria dentro das expectativas de um conhecimento geográfico escolar mobilizado pelo vestibular. Neste sentido, o significante *clássico* poderia incorporar sentidos conectados a uma demanda de conteúdo e forma de olhar para esse conteúdo que é recorrente nas provas de Geografia do vestibular.

De uma forma ou de outra, o significante *clássico* é articulado ao significante *elementar* (“Mas também fez perguntas elementares”) para justificar a presença deste conteúdo na prova como fundamental, ou seja, como um conteúdo básico dentro da Geografia escolar e, portanto, suscetível a compor os itens de prova. Construções discursivas como essa operam como resultado da ação dos grupos que procuram autenticar os conteúdos que podem ser significados como geográficos e, desta forma, compõem a mesma lógica de ação discutida no capítulo referente ao Enem no que diz respeito ao estabelecimento de vulgatas e domínio do que é geográfico dentro do Ensino de Geografia. Intentam, portanto, fechar os sentidos do que é *clássico*, *elementar*, ou ainda, *tradicional* no que diz respeito ao conhecimento geográfico escolar. Na entrevista realizada com a professora Luiza, há enunciados que interpreto como

uma possibilidade de se pensar movimentos que são provenientes dos alunos em relação às suas expectativas de conteúdos para o vestibular.

Não sei te dizer qual seria a solução se o vestibular não existisse mais. Como seria o filtro já que não tem vaga para todo mundo? Mas eu acho que ele tem que ser repensado, porque querendo ou não, aparecendo no vestibular... Vou fazer uma crítica. Por exemplo, no ano passado apareceu qual era o relevo da Rússia. Fico me perguntando qual é a importância disso na vida do aluno. Então, o aluno diz que a gente não viu o relevo da Rússia com detalhes. E não vimos mesmo, porque na aula não consigo ver com detalhe o relevo de todos os países do mundo. Eu vejo o relevo geral do mundo e, especificamente, do Brasil. Há aí uma cobrança, não da escola, mas dos alunos. Então querendo ou não, o vestibular tem uma importância para pensar quais são os assuntos que comumente aparecem e que costumam aparecer todo ano. Ele tem um peso para eu definir alguns conteúdos, para saber qual enfoque dar, mas ele não direciona totalmente meu trabalho. Por mais que você trabalhe o tempo todo com questões de vestibular, como tal universidade cobra determinado assunto, na verdade eu não posso trabalhar só amarrada por ele, porque é uma leitura muito pequena (Fragmento da entrevista - Professora Luiza).

Mesmo que neste excerto da entrevista seja apontada a demanda que é proveniente dos alunos em relação aos conteúdos abordados pelo vestibular, ao refletir mais profundamente, é cabível dizer que a demanda é promovida pelos conteúdos que o vestibular incorpora em suas provas ao longo dos anos. De outro modo: o questionamento levantado pelos estudantes para a professora nos permite considerar a influência do vestibular na situação de parâmetro utilizado por eles para definir o que deveria e o que não deveria ser tratado em sala de aula.

Neste jogo que define quais são os conteúdos identificados como geográficos que irão ou não compor as provas, igualmente estão presentes as discussões de cunho atual que permeiam os meios de comunicação e outros espaços de interlocução durante o momento de elaboração dos itens. Assim, o que autoriza a presença de um item como o 70 do Vestibular 2018 ser articulado aos “100 anos da Revolução Russa”? Há aqui dois movimentos que podem ser considerados. O primeiro diz respeito às possibilidades de efeito de uma discussão atual ser incorporada nos itens de Geografia da prova. Ainda que o item não faça qualquer referência à revolução, o relevo russo é significado como a forma que a banca de Geografia optou por abordar a temática a partir de um conteúdo previsto no Programa do Manual do Candidato.

O segundo ponto se relaciona à fala da professora Luiza, que nos leva a refletir: tendo sido em 2017 o ano em que se fez “100 anos da Revolução Russa”, o que permite a noção de que, ao lecionar os conteúdos de relevo mundial, a professora deveria ter se dedicado ao relevo russo como uma predição da sua reivindicação pelo vestibular em função da atualidade do tema? De outro modo, que operação autoriza a concepção de que os professores da Educação

Básica necessitam antever quais e como determinados conteúdos irão aparecer nas provas? No comentário da banca sobre este item, são realizadas as seguintes colocações:

A questão visou abordar o conhecimento sobre as dinâmicas da geografia física do território russo, versando especialmente sobre as unidades geomorfológicas daquele país. **Trata-se de um tema clássico em geografia física**, tradicionalmente abordado no ensino fundamental e médio. (...) O território russo possui diferentes unidades geomorfológicas, especialmente por suas grandes dimensões continentais, o que garante a importância de sua geoeconomia nacional e no sistema mundo contemporâneo. (...) **Em 2017 completaram-se 100 anos da Revolução Socialista, evento de grande repercussão mundial.** A temática poderia, assim, ser correlacionada com a área de história. (...) Os resultados alcançados, entretanto, com um baixo índice de acerto, demonstram que o estudo das unidades geomorfológicas dos continentes não tem sido valorizado no ensino médio. (...) O índice de acerto foi de 0,320. Portanto, uma questão considerada difícil. A Banca Elaboradora considera importante a manutenção do conteúdo na prova da Unicamp, **sinalizando às escolas e aos cursinhos que a temática deve ser abordada no ensino de geografia** (COMVEST, 2018, p.3-4, grifos meus).

Os comentários, desta forma, justificam a pertinência do conteúdo se utilizando dos significantes *tema clássico* (da “geografia física”) em conjunto com o pressuposto de que este é *tradicionalmente abordado* na Educação Básica. Os “100 anos de Revolução Russa” surgem com o enunciado de que este foi um evento de repercussão mundial que igualmente permite uma correlação com a área de História, mesmo que o item, em si, não faça referência a este evento. O baixo índice de acerto é associado a uma “desvalorização” deste conteúdo no Ensino Médio e é acompanhado de uma sugestão para que as instituições de ensino abordem este conteúdo nas aulas de Geografia. Com estes comentários, é construída uma cadeia discursiva que coloca nas provas os conteúdos considerados relevantes e apropriados para o Ensino Médio na medida em que o vestibular age como legitimador de quais conteúdos são validados como geográficos e como devem ser tratados.

Ao mesmo tempo em que o vestibular pleiteia se constituir na condição de universal, a fala da professora é por mim concebida como um movimento que vai no sentido contrário ao de permitir o predomínio completo do vestibular como orientador do currículo escolar dentro do seu contexto educacional. Assim, as reivindicações promulgadas pelo vestibular coexistem com a autonomia do professor em definir quais serão as referências curriculares empregadas em suas aulas. Este mesmo movimento da professora Luiza também é por mim compreendido na interlocução com a professora Ana Clara:

Quando eu preparo a minha aula eu penso qual é o conteúdo que eu vou trabalhar e como ele pode aparecer no vestibular, mas acho que eu nunca

penso no vestibular especificamente, mas em como são feitas as pesquisas. Acho que a pós-graduação me ajuda porque eu penso no que está sendo pesquisado em Geografia para entender como pode cair no vestibular. Então, por exemplo, o desastre de Mariana-MG. Eu já pretendia trabalhar com Mariana, mas como esse conteúdo pode aparecer no vestibular? O que posso acrescentar na minha aula que pode ser passado para os alunos? Então, o vestibular norteia as minhas aulas nesse sentido, ele não faz meu currículo, mas toda vez que estou montando minhas aulas eu penso como pode ser cobrado aquilo que estou dando. Faço isso mais no terceiro ano, mas quando aparece uma questão do vestibular que pode ser usada no primeiro ou segundo ano, eu melhoro, adapto e etc. Mas nem falo para eles para não intimidá-los. Então ele não determina o que eu estou dando, mas ele influencia sim (Fragmento de entrevista - Professora Ana Clara).

As colocações da professora Ana nos permitem pensar sobre como as provas dos processos seletivos para acesso ao Ensino Superior, como vestibular e Enem, podem criar demandas para a Educação Básica na condição de instrumentos de currículo e que essa possibilidade convive ainda com uma série de outras demandas que vão sendo colocadas no fazer docente. Para a professora Ana Clara, o vestibular no contexto escolar onde leciona é uma ferramenta para que seus alunos, que não teriam condições de pagar um cursinho pré-vestibular, possam estar mais próximos do Ensino Superior.

Tem colegas meus que dizem que tem que formar o cidadão e não focar no vestibular. Eu penso que tudo bem, mas meus alunos são periféricos, eu quero dar condições para que eles possam ingressar em uma universidade pública, porque eles têm que estar lá. Tem professor que fala que eles podem fazer cursinho depois, mas com a carga horária deles não tem como fazer um cursinho e muitos deles também não têm como pagar. Se eu não garantir que ele vai acessar o conteúdo aqui, estou fechando uma porta para ele. Então isso é uma coisa que não abro mão (Fragmento de entrevista - Professora Ana Clara).

Desta forma, é construído um sentido em torno do vestibular que o coloca como um canal de acesso ao ensino público superior, o que o dispõe como um instrumento curricular nas práticas da professora. Suas aulas, no entanto, são pautadas também por outros aspectos que dizem respeito à sua formação e experiência, à organização e à cultura escolar da instituição onde trabalha, o contexto de vida de seus alunos, dentre outras demandas que não poderiam ser aqui enumeradas dada a impossibilidade da tarefa de definir todas as dimensões da vida de um professor que são mobilizadas em sua prática docente. Em relação ao conteúdo utilizado como exemplo pela professora, o rompimento da barragem de rejeitos de mineração em Mariana-MG, sob a administração da Samarco Mineração S.A., ocorreu em novembro de 2015, dias antes da aplicação das provas da primeira fase do vestibular da Comvest, momento em que os itens de

prova já haviam sido elaborados. O item citado pela professora estava presente no Vestibular 2017, ou seja, nas provas aplicadas em 2016 – um ano após o ocorrido no município mineiro.

Diferentes sedimentos podem ser misturados à água e, dependendo de sua natureza, podem formar soluções, emulsões, ou mesmo uma lama. No caso do mais recente desastre ambiental, ocorrido em uma barragem em Mariana, no interior de Minas Gerais, o que vazou para o ambiente foi uma lama que percorreu cerca de 600 km até chegar ao mar, no litoral do Espírito Santo. Mesmo misturando-se à água do Rio Doce e depois à água do mar, os sedimentos não se separaram da água para se depositar no solo, provavelmente porque interagem com água. Com base no conhecimento de Química e considerando a região onde se originou o acidente, pode-se afirmar corretamente que os sedimentos são provenientes de uma região marcada por

- a) serras e cristas do complexo Gnáissico-Magmático e a lama contém majoritariamente areia e óxidos metálicos.
- b) planícies quaternárias com a presença de falésias vivas e a lama contém majoritariamente argila e óxidos metálicos.
- c) serras e cristas do complexo Gnáissico-Magmático e a lama contém majoritariamente argila e óxidos metálicos.
- d) planícies quaternárias com a presença de falésias vivas e a lama contém majoritariamente areia e óxidos metálicos.

Figura 26. Item 37 do Vestibular 2017. Gabarito: C. Fonte: Comvest, 2016.

Logo após a realização das provas da primeira fase, o site “Uol Educação” entrevistou professores e coordenadores de cursos pré-vestibular solicitando suas opiniões acerca da referida prova.

Carvalho ainda apontou alto grau de dificuldade em questões que mesclavam conhecimentos de inglês e história e observou que **não faltaram as que abordaram temas de atualidade. “Em geografia, sobretudo, procuraram temas bastante atuais, como o acidente em Mariana, que trouxe uma dificuldade sobre as rochas envolvidas no acidente, bem como uma sobre as ressacas em Santos (litoral sul de SP) –exigiram conhecimento bastante aprofundado para acertar”**, definiu. “Ainda em geografia, inovaram também com a presença de gráfico triangular”, completou (UOL EDUCAÇÃO, 2016 – grifos meus)³⁹.

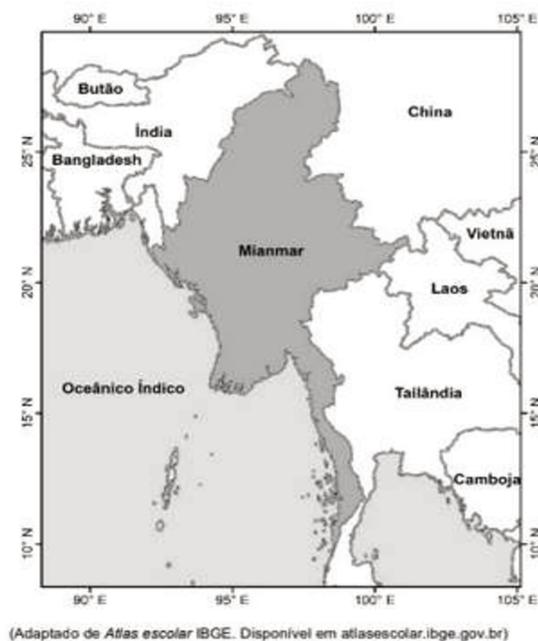
O chamamento para temas atuais é construído, portanto, em outras superfícies textuais que extrapolam os itens e os comentários da banca de elaboração e correção das provas de Geografia. Surge também nos próprios meios de comunicação que reiteram a atualidade das temáticas abordadas e seu grau de profundidade. Desta maneira, os levantamentos realizados

³⁹ GARCIA, Janaína. Unicamp 2017: Interdisciplinaridade e menção a Mariana (MG) foram destaques. UOL Educação. 28/11/2016. Disponível em: ><https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2016/11/20/unicamp-2017-interdisciplinaridade-e-mencao-a-mariana-mg-foram-destaque.htm>< Acesso em jan de 2020.

por essas plataformas voltadas ao vestibular suplementam a relevância de se manter atualizado para que o índice de acerto do candidato seja elevado. Muitos desses *sites*, geralmente em outras plataformas, são também responsáveis pela propagação de muitas das notícias e reportagens que, em outros momentos, criarão e irão propagar os conteúdos que serão significados como “atualidades”. Argumento que além de divulgar conteúdos, os meios de comunicação também são responsáveis por criar as atualidades na medida em que definem quais são os acontecimentos que são passíveis de serem informados sistematicamente. Assim, a expressão dos eventos pelas mídias são fruto de negociação políticas que, como nos debates curriculares suscitados nesta pesquisa, selecionam, qualificam e determinam quais acontecimentos estão sujeitos a compor suas pautas com maior ou menor potência.

Não se trata de afirmar que eventos como o crime socioambiental ocorrido em Mariana-MG tenham seu grau de relevância definido exclusivamente pelos meios de comunicação. O grau de importância conferido aos eventos são dados de acordo com a perspectiva de cada um dos sujeitos que entra em contato com os acontecimentos. Não aponto, igualmente, que exista uma homogeneização plena nas formas de abordar os acontecimentos por parte da mídia. Esta concepção estaria essencializando com base em sua personificação, o que excluiria a pluralidade de grupos que estrutura e dirige os meios de comunicação. No entanto, é possível afirmar que há uma hegemonização de determinados grupos nacionais, em função da formação de monopólios, que se pautam ainda em grandes corporações internacionais e que, assim, definem as pautas jornalísticas brasileiras, como trabalhado em Pasti (2013; 2018).

No que diz respeito à Geografia escolar, grande parte dessas pautas, na condição de atualidades, ora mobilizam conteúdos identificados como geográficos e ora são incorporadas ao conhecimento geográfico escolar como constitutivas deste campo disciplinar. Na Comvest, essa presentificação dos conteúdos reivindicados como geográficos são ainda acrescidos dos comentários da banca de elaboração dos itens que analisam o desempenho dos candidatos com base na propagação dos conteúdos nos meios de comunicação e na sua abordagem na Educação Básica.



Recentemente, em Mianmar, a minoria étnica Rohingya foi vítima de graves massacres e assassinatos praticados por grupos extremistas da maioria étnico-religiosa do país. Entre 2017 e 2018, os atos de violência provocaram deslocamentos forçados de aproximadamente 650 mil Rohingyas principalmente para um dos países vizinhos.

Com a ajuda do mapa anterior, assinale a alternativa que indica, respectivamente, o principal país para onde se deslocam os Rohingyas e as correntes religiosas seguidas por essa minoria étnica e pela maioria da população de Mianmar.

- a) Bangladesh; muçumana e budista.
- b) Índia; católica e hindu.
- c) Tailândia; católica e muçumana.
- d) China; hindu e budista.

Figura 27. Item 31 do Vestibular 2019. Gabarito: A. Fonte: Comvest, 2018.

No item 31 do Vestibular 2019 foi apresentada uma discussão sobre a minoria étnica Rohingya, em Mianmar, que após episódios de violência durante 2017 e 2018, passou por processos migratórios forçados para Bangladesh - que configurava como gabarito da questão. As discussões sobre este evento circulavam pelos meios de comunicação no mesmo ano de elaboração da prova⁴⁰. Ao direcionar nosso olhar aos comentários referentes às expectativas da banca para este item, temos a seguinte asserção: “A questão focaliza um fato geopolítico que teve importante repercussão na mídia impressa, televisiva e digital. Os candidatos que leram jornais, por exemplo, durante o ano de 2018, conseguiriam facilmente resolver a questão” (COMVEST, 2019, s/p. – grifos meus).

Em função deste comentário, novamente é possível considerar a equivalência construída entre a Educação Básica e os materiais divulgados pelos meios de comunicação

⁴⁰ BBC. **Quem são os rohingyas, povo muçulmano que a ONU diz ser alvo de limpeza étnica**. BBC News Brasil. 13 de set de 2017. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41257869>> Acesso em jan de 2020; EL PAÍS. **“Limpeza étnica” faz 370.000 muçulmanos fugirem de Myanmar para Bangladesh em duas semanas**. El País Internacional. 12 de set de 2017. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/12/internacional/1505207979_181915.html> Acesso em jan de 2020; EBC. **Mianmar oferece a Bangladesh uma proposta para o retorno de rohingyas**. Agência Brasil. 02 de out de 2017. Disponível em: , <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-10/mianmar-oferece-bangladesh-uma-proposta-para-o-retorno-de-rohingyas>> Acesso em jan de 2020; POLITIZE!. **A crise humanitária no Mianmar: violência contra os Rohingyas**. Politize Internacional. 12 de mar de 2018. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/mianmar-crise-humanitaria-contra-rohingyas/>> Acesso em jan de 2020; O GLOBO. **Entenda a perseguição aos rohingyas em Mianmar**. Jornal O Globo Mundo. 28 de ago de 2018. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/mundo/entenda-perseguiçao-aos-rohingya-em-mianmar-23016225>> Acesso em jan de 2020

apontando para um conhecimento geográfico escolar voltado ao estudo do tempo presente de modo a englobar os mais variados aspectos que envolvem diferentes abrangências de processos no mundo. Os enunciados nos comentários de prova ora associam o desempenho dos candidatos à discussão dos conteúdos nas escolas e ora, como o comentário anterior, colocam o acompanhamento da mídia como uma garantia de sucesso nas provas, construindo um sentido de conhecimento geográfico escolar que, em diversas circunstâncias, equivale a conteúdos escolarizados e midiáticos. Em trabalho publicado na área de Comunicação, Paganotti (2019) realizou um estudo sobre a relação entre as publicações realizadas pela imprensa e sua utilização nas questões da primeira e segunda fase da Fuvest de 2010 a 2019. Pautado na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2003), o autor destacou as questões que apresentavam em seu enunciado alguma referência a uma fonte jornalística.

Com base neste recorte, delimitou o que considerou serem aquelas questões nas quais os conhecimentos prévios sobre os fatos recentes seriam determinantes, ou ainda, auxiliariam na seleção do gabarito por parte dos candidatos. Segundo Paganotti (2019)

Obviamente, é bastante desafiador definir o que seria o marco temporal para a atualidade desses eventos; isso foi possível ao contrastar os eventos com componentes curriculares tradicionais de disciplinas como história e geografia, considerando assim elementos que não estariam previstos, necessariamente, nos tradicionais currículos ou materiais didáticos desses cursos (p.13).

Ou seja, o autor se pautou naqueles conteúdos definidos curricularmente como História ou Geografia e, a partir disso, quais seriam as atualizações pelas quais esses conteúdos passariam e estariam sendo representadas pelas fontes jornalísticas utilizadas nas provas. Segundo Paganotti (2019, p. 17), mesmo que Inglês tenha se destacado com a quantidade de questões que se utilizavam de fontes noticiosas, a Geografia a superou em número de questões que demandavam conhecimento prévio dos fatos atuais para chegar ao gabarito da questão. Há um predomínio das questões de linguagens e humanidades nesse uso, todavia, a Geografia apresentou número de questões três vezes maior que Inglês e cinco vezes maior do que a História em termos de conhecimento do conteúdo atual como condição para responder ao item de prova.

Os estudos realizados pelo autor em relação à Fuvest nos auxiliam a ponderar acerca da presença de conteúdos recentes articulados ao conhecimento geográfico escolar em outros contextos para além da Comvest. Esses conteúdos identificados como uma “atualização” dos conteúdos escolares geográficos permitem salientar a discussão sobre o predomínio do tempo presente como mobilizador das discussões geográficas com significados que concebem essa

mobilização como constitutivas deste campo de conhecimento. Em relação à Comvest, o aluno com elevado índice de acerto nas provas de Geografia é aquele que opera com os conteúdos escolares e/ou com as informações propagadas pelos meios de comunicação; o que constrói um sentido de conhecimento geográfico escolar articulado à informação midiática e à noção de constante atualização das discussões. Quando a banca de correção afirma que “Os candidatos que leram jornais, por exemplo, durante o ano de 2018, conseguiriam facilmente resolver a questão” (COMVEST, 2019), é operada uma concepção de que ler as informações presentes nos jornais de grande circulação é o suficiente para garantir o desempenho esperado para este item (e ainda outros).

Em relação aos processos que envolvem a identidade docente e as demandas direcionadas ao professor de Geografia, considero também haver um deslocamento dos conhecimentos e referências epistemológicas do professor em função de uma fixação na atualização de informações de base jornalística, que não necessariamente se vinculam aos conteúdos tradicionalmente disputados e sedimentados no campo geográfico. Neste sentido, as provas de Geografia do referido vestibular podem, ao tentar validar um sentido de Geografia escolar, contribuir, justamente, para o enfraquecimento de uma episteme geográfica e, inclusive, para o fortalecimento de mecanismos voltados à instituição de uma nova disciplina escolar, a saber, a disciplina de Atualidades.

Há uma conjuntura na qual o maior contingente de alunos egressos dos cursos de Geografia se direciona ao exercício da licenciatura e em que grande parte desses mesmos sujeitos chegaram ao ensino superior a partir da relação desenvolvida com a Geografia na Educação Básica. Nesta direção, considero que os movimentos articulatórios empreendidos pela equipe elaboradora dos itens das provas, portanto em âmbito acadêmico, podem enfraquecer a Geografia escolar ao compor o discurso de que a leitura de fontes jornalísticas é o suficiente para garantir um bom desempenho nos itens de Geografia. Tratam-se de movimentos que podem ser pensados em termos de uma autossabotagem que, ao enfraquecer um discurso escolar, fragiliza igualmente sua estabilidade acadêmica. Retomo a pesquisa de Callai (1999)⁴¹ realizada com alunos do Ensino Médio que apontam a noção de que para “curiosidades” e “atualidades” as aulas de Geografia não são necessárias, posto que existem outros meios de comunicação que transmitem essas informações de modo mais profícuo.

⁴¹ “Aparecem ideias de que Geografia seja conhecimentos, acontecimentos, atualidades, curiosidades. (...) A estes últimos, acrescentam ainda a ideia de inutilidade, pois que, para curiosidades e atualidades, têm outros meios de comunicação que são mais eficientes na transmissão” (CALLAI, 1999, p. 65).

Sobre a utilização de material produzido pelos meios de comunicação em sala de aula, Leão e Leão (2008) expressam que os grandes meios de comunicação propagam diariamente um conjunto de informações relacionadas a diversos conteúdos comumente tratados nas aulas de Geografia. Desta forma, trazem a hipótese de que uma nova forma de linguagem introduzida pelos materiais midiáticos tem exercido forte influência nessas aulas. Em entrevistas realizadas pelos autores com 88 professores de Geografia da rede pública e privada de ensino, apenas um dizia não fazer uso de materiais midiáticos em suas aulas. De acordo com os autores, quando foram questionados acerca do seu planejamento no que tange à utilização de materiais produzidos pela mídia, foi predominante o número de professores que atualizam esse material semanalmente.

Ao trazer os estudos de Barros (1998), afirmam que esse movimento realizado pelos professores trata-se de uma iniciativa de aproximação da *realidade*, de modo que, a partir da leitura dos jornais, os alunos poderiam entrar em contato com o que *acontece no mundo* – uma forma de pensar que concebe a produção midiática como transparente. Outro ponto levantado pelo autor é que pode-se criar a noção de que apenas o que é noticiado apresenta relevância social e, do mesmo modo, o que não é noticiado não é passível de conhecimento por parte dos estudantes. Os autores não negam a utilização desse material em sala de aula, mas problematizam uma interlocução com as informações propagadas. Desta maneira, propõem a construção do tratamento do texto midiático como um meio para o ensino de Geografia e não como um fim, “(...) pois não é a mensagem contida na mídia que dá sentido ao ensino de Geografia, mas o contrário” (LEÃO e LEÃO, 2008, p. 99).

O fragmento supracitado reitera o debate acerca dos modos de conceber a Geografia escolar por meio das questões de Geografia do referido vestibular. Constrói-se a significação de que a interação com as constantes informações midiáticas é necessária para se responder ao item conforme esperado. Um sentido que mobiliza um conteúdo jornalístico que é identificado a/como um conteúdo de cunho geográfico a partir da legitimidade outorgada pelo vestibular. Preocupei-me em refletir sobre essa concepção de utilização de conteúdos atuais adotada pela Comvest, que consta em mais de um componente curricular de suas provas, como os exemplos da Química e História brevemente expressados. A ênfase estava, entretanto, em mobilizar sentidos em que esse princípio de se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo opera na formulação de um conhecimento geográfico escolar.

Na Geografia das provas, por assim dizer, o *se manter atualizado e acompanhar as notícias midiáticas* apresenta estreita associação com o desempenho dos candidatos. Deste modo, a forma como essas provas operam com as atualidades constrói o entendimento de que

o aluno que consegue responder e resolver as questões de Geografia é aquele bem informado, já que a informação em si, ou a notícia, trata-se de um pré-requisito na resolução do item em determinados casos. A Geografia escolar, neste contexto, assume então a concepção de que é necessário que os estudantes compreendam o mundo atual por meio do que é constantemente informado sobre ele e, ainda, coloca o conhecimento geográfico escolar como aquele que responde aos problemas e demandas da contemporaneidade por meio do seu modo de refletir sobre as questões do tempo presente.

A geopolítica, neste sentido, se torna um dos conteúdos identificados com o ensino de Geografia que mais demanda constantes atualizações, posto que as dinâmicas e conflitos socioespaciais, políticos, econômicos e culturais estão a todo tempo sendo atualizados e reconfigurando as relações entre os diferentes países, nações e grupos políticos. Da mesma maneira, a relação sociedade e natureza permite que os itens de Geografia acionem leituras mais direcionadas a aspectos físico-naturais e/ou sociais sobre os acontecimentos recentes.

Recorrentemente, a discussão sobre a ascensão de temas nos meios de comunicação é concomitante à sua significação como conteúdo de relevância social. Assim sendo, considero a articulação entre o conhecimento geográfico escolar e os temas propagados nos meios de comunicação como um modo de reiterar uma posição epistemológica da Geografia que, em termos de pertinência e estabilidade no currículo escolar, opera na afirmação de sua contribuição à Educação Básica por meio das suas análises socioespaciais do tempo presente, ou seja, da realidade atual do mundo e do aluno.

Por fim, considero que a Geografia da Comvest se encontra em relação metonímica com as atualidades. Entretanto, ao afirmar que o acompanhamento de fontes jornalísticas é suficiente, ou um grande balizador do desempenho dos candidatos nas provas, pode ser construído um discurso que enfraquece a noção de necessidade da Geografia e que confere relevo às atualidades em si. Desta maneira, o mesmo vestibular que afirma a importância pedagógica da Geografia pautada na discussão de temas de relevância social no tempo presente, pode enfraquecer sua estabilidade curricular ao articular um *telos* metafórico no qual as atualidades se sobressaiam em detrimento da Geografia.

PARTE III - A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO GEOGRÁFICO ESCOLAR

Capítulo 5. Identificações geográficas e a autorização do ensino de atualidades nas aulas de Geografia

Neste capítulo proponho a reflexão sobre identificações que vão sendo criadas sobre a Geografia escolar e que, de alguma maneira, permitem a articulação entre conteúdos de atualidades e o conhecimento geográfico escolar. Essas identificações foram delineadas, sobretudo, por meio das análises realizadas na segunda parte da tese e nas interpretações construídas a partir das entrevistas com os professores. Desta forma, o enfoque estará na i) concepção de que o tempo presente seria um recorte metodológico dos estudos geográficos, de modo que a Geografia, por consequência, seria a ciência do presente, ii) no discurso da interdisciplinaridade como específica do conhecimento geográfico escolar e iii) na geopolítica como um conteúdo da Geografia e mobilizadora de uma necessidade de atualização constante por meio da noção de que os territórios estão sempre em modificação.

A associação da Geografia com o tempo presente é discutida em termos de disputas epistêmicas e remete a momentos de legitimação acadêmica da ciência geográfica. No âmbito escolar também assume papel de validação do ensino de Geografia na medida em que a coloca como um saber socialmente relevante responsável por manter os estudantes inteirados de diversos acontecimentos de expressão social. Em articulação à interdisciplinaridade, é construída a noção de contextualização, sobretudo por parte do Enem e de documentos curriculares nacionais. A contextualização, neste sentido, opera em uma relação antagônica ao conteudismo, recorrentemente associado ao vestibular e, mais especificamente na Geografia, a um ensino tradicional e, ainda, à chamada Geografia física. A geopolítica, por sua vez, é requerida no exame e nas provas do vestibular, nos *sites* voltados ao universo do vestibular, bem como compõem as falas dos professores de Geografia. Dado que os acordos, disputas, tensões e ainda outras relações que possam ser estabelecidas entre diferentes países entre si e entre grupos independentes trazem novas informações e elementos a cada dia e são intensamente propagados pelos meios de comunicação, este conteúdo acaba por apresentar uma relação de equivalência com as atualidades e, portanto, autoriza a identificação entre esses acontecimentos recentes e as aulas de Geografia como seu lugar preferencial de discussão.

Por fim, realizo uma sistematização das análises operadas ao longo da tese, sobretudo neste capítulo, para desenvolver o que venho chamando de *metáfora do mundo*, a qual conta com as atualidades como componente de suas articulações e na qual a Geografia escolar se organiza com o intento de promover sua estabilidade curricular diante de discursos antagônicos que venham a tensionar sua legitimidade epistêmica.

5.1 Sincronia, diacronia e o binômio espaço-tempo na significação do conhecimento geográfico voltado ao presente

O enunciado de que a Geografia é a ciência do presente (BRASIL, 2000), conforme já referenciado no início da tese, tem me acompanhado em leituras, entrevistas e reflexões em diversos espaços de vivência e formação - a noção de que a ciência geográfica é identificada como alusiva a um tempo particular, como referente a uma leitura de tempo específica. A concepção de que a Geografia está atrelada ao tempo presente é corriqueira em cursos de graduação e compôs os percursos da minha formação inicial, integrando igualmente os livros didáticos e apostilas de Geografia com os quais tive contato. Essa relação entre a Geografia e o tempo, de algum modo, acionava o binômio espaço-tempo, entretanto, ainda assim parecia haver uma preponderância de determinado recorte temporal, algo que afirmava que a Geografia, ou o espaço - já que essa metáfora é constantemente reiterada -, não se relacionaria diretamente com o passado e tampouco não era inclinada a uma abertura para o futuro.

Outras inquietações foram surgindo, como: “o que é o presente?”, “onde começa o presente e onde ele termina?”, “se as atualidades são aqueles acontecimentos que estão acontecendo agora, como demarcar o agora?” ou ainda “por que o tempo presente necessita estar tão demarcado como domínio geográfico?” Alguns desses questionamentos não foram elaborados pela primeira vez nesta tese e sequer será nesta pesquisa - ou em qualquer outra - que poderemos considerar o descobrimento das respostas definitivas. O descobrimento, em si, trata-se de uma criação. Desta maneira, o que proponho para esta etapa do trabalho é a reflexão sobre as articulações que de alguma forma foram ocorrendo em meio às criações de sentidos geográficos a partir de sua sutura a noções espaciais e temporais. Ou seja, trata-se da ponderação sobre as lógicas - sociais, políticas, fantasmáticas - que operam nessas articulações (GLYNOS e HOWARTH, 2007).

A decisão de pensar o tempo presente na identificação do campo epistemológico e ontológico da ciência geográfica se articula aos entendimentos sobre a Geografia escolar e que compõem, igualmente, sentidos de conhecimento geográfico escolar construídos em materiais didáticos, documentos curriculares nacionais e na própria concepção de Geografia que vai compondo os processos de identidade disciplinar docente. Durante a entrevista realizada com os professores, interpreto aspectos desses enunciados na fala, por exemplo, da professora Maria Clara:

Acho que o papel da Geografia acadêmica é desvendar a realidade. É aquela história de que a Geografia é a história do presente, é um reducionismo, mas

acho que às vezes serve; é uma ciência que se preocupa com as ações sociais e o espaço agora (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Em outros enunciados, como o do professor Pedro, a relação com a noção do tempo presente associado à Geografia se dá por meio de novas leituras realizadas pelo professor e parece haver certo estranhamento com uma relação direta entre a Geografia e o estudo do presente. Durante a entrevista pergunto se alguma vez ele ouviu a expressão de que a Geografia seria a ciência do presente, ao que ele responde:

Nunca ouvi falar dessa expressão. É interessante essa ideia, você está trabalhando com ela? Me lembra um pouco outra autora que estava vendo esses dias. Doreen Massey, conhece? Ela fala que tudo o que acontece culmina no agora. O espaço é tudo o que a gente está vendo, é as transformações que acontecem, amanhã vai ser diferente. Ele é uma conjunção de coisas que são do hoje. É uma multiplicidade-simultaneidade de coisas até agora (Fragmento de entrevista - professor Pedro).

No que parece ser a mesma cadeia articulatória na qual a Geografia é identificada com o tempo presente, o material didático aparece, de forma recorrente, como um empecilho para o desenvolvimento da aula tal qual foi idealizada pelos professores. Nesta direção, por vezes aparece associado a significantes como *desatualização/desatualizado* e *defasado*. Opera, portanto, como antagônico a um projeto de aula de Geografia em acordo com as expectativas dos professores. Em ambas as falas a seguir, a pergunta realizada para os professores era sobre como estruturavam suas aulas, os materiais que utilizavam e as metodologias de ensino das quais faziam uso.

A minha primeira aula foi um horror, muito quebrada, muito acadêmica, tinha acabado de terminar minha iniciação científica, mas depois fui traduzindo melhor. Mas eu sempre ia trazendo dados atuais, porque a apostila é muito desatualizada. Abria o IBGE Cidades e via os dados na hora, comparava os países para os alunos terem um parâmetro (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

O currículo do estado é defasado, então você tem que ir além dele e fazer seu próprio currículo. Defasado de assunto. É importante falar da Guerra do Iraque, mas o que foi a Guerra do Iraque? Eles nem se lembram mais. Então, você começa falando da Síria e depois vai para a Guerra do Iraque. Começa a falar do Bin Laden que talvez eles associem. Mas se for ver é muito desatualizado, tem coisa lá de 2008, 2009... (Fragmento de entrevista - professor Marcos)

É possível suspeitar, principalmente a partir das colocações do professor Marcos, que um currículo defasado em termos de assuntos, de alguma maneira apresenta uma menor

conexão com algo mais significativo para os alunos, uma vez que o objeto de estudos defasado estaria sediado no passado e não no presente. Assim, “(...) o que foi a Guerra do Iraque? Eles nem se lembram mais” apresenta como solução se iniciar falando da guerra civil na Síria, mais contemporânea aos estudantes, de Osama Bin Laden, talvez mais conhecido por eles. O presente vai sendo construído como aquilo que é mais próximo do aluno, de sua realidade; é mobilizado como um recurso pedagógico. Porém, na Geografia, o presente vai se constituindo para além de um recurso e passa a compor, igualmente, uma defesa ontológica, como discutirei em breve.

Em outros momentos das entrevistas, os professores foram questionados sobre no que consideravam consistir as diferenças entre a Geografia e outros componentes curriculares caracterizados como pertencentes às Ciências Humanas; se existiriam relações entre a presença de conteúdos de atualidades no contexto escolar e as aulas de Geografia ou, ainda, se havia alguma especificidade nessa relação em comparação com outros componentes de Ciências Humanas. No que interpreto como a diferença entre a Geografia e outros componentes curriculares na compreensão do mundo, a professora Luiza coloca:

Acho que têm abordagens distintas. Muitas vezes a gente passa pelo mesmo conteúdo, por exemplo, industrialização, mas o foco e o modo de trabalhar são diferentes. A História, por exemplo, vai explicar os fatos do passado e vai relacioná-los. Nós já partimos do presente, vamos pegar o que está acontecendo, qual é o cenário atual e aí para entender esse cenário podemos usar a História. Brincamos na escola que um é auxiliar do outro. Acho que é diferente o modo de interpretar determinado fato ou usar uma compreensão do que aconteceu no passado para entender o hoje. A própria organização que a gente faz dentro da escola para explicar a geopolítica, por exemplo: “Isso daqui é passado” então fica com você da História, “nisso daqui eu dou conta do agora”, porque se não nenhuma das duas dá conta (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

Da mesma forma, questiono se outros componentes poderiam trabalhar conteúdos de atualidades ou se estes deveriam ser identificados como pertencentes à Geografia. Trago a fala da professora Ana Clara e, na sequência, a fala do professor Marcos sobre essa discussão.

Poderia, mas não conseguiria, por exemplo, fazer esse olhar de redes e fluxos, porque acho que isso é uma ferramenta da Geografia para analisar o espaço. O professor de História vai dar um olhar historiográfico. Por exemplo, quando ele for trabalhar a rodovia Transamazônica irá destacar quando foi construída; pensar a época da Ditadura Militar. Agora, quem consegue fazer uma análise pegando o passado, o que aconteceu, e trazer para o presente é a Geografia. Então, acho que as atualidades estão em outras disciplinas, em todas elas, mas não com o olhar da Geografia. Alguém das Relações Internacionais pode falar de atualidades, vai dar um ponto de vista político, mas não vai falar do ponto de vista territorial. Então, por isso, acho que a gente tem esse papel importante,

porque de todas as ciências dentro da escola, [a Geografia] é aquela em que mais se discute o hoje. Os alunos associam muito que a História estuda as sociedades passadas, talvez com um passado recente, mas não associam com o presente, nem a Filosofia e a Sociologia (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Eu acredito que a Geografia acaba tomando parte desse discurso [de atualidades] porque as atualidades têm a ver com a transformação do espaço, do território naquele momento (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

Não se trata, em nenhum momento, de qualificar os enunciados trazidos pelos professores e nesta pesquisa por mim interpretados. Qualificar no sentido de afirmar a legitimidade ou não de concepções geográficas ou, ainda, seu fechamento último em uma ou outra perspectiva epistêmica. O objetivo está em apontar para a existência de diferentes concepções construídas pelos sujeitos sobre um conhecimento geográfico escolar no que se refere à sua articulação a conteúdos identificados como atualidades. Distintas noções se sobrepõem e se articulam a todo momento e isso não precisa ser encarado, necessariamente, como um ecletismo teórico-metodológico, mas sim como fruto de disputas por significação que objetivam a hegemonização como resultado mesmo do político como ontológico ao social.

Os debates sobre as significações em torno de espaço-tempo e seus modos de incorporação na Geografia estão intimamente relacionados a articulações com a História. Deste modo, falar de espaço-tempo no contexto das ciências sociais parece ser, em grande medida, falar em Geografia e História. A dicotomização dessas dimensões, em determinados momentos, serviram à diferenciação entre estes campos de estudo. Não é possível afirmar exatamente qual foi a origem desta circunstância e, também, não é este o propósito da discussão aqui suscitada. Trata-se de elencar determinados enunciados os quais de alguma forma constroem sentidos de tempo/temporalidade e espaço/espacialidade no âmbito daquilo que se denomina Geografia e conhecimento geográfico escolar. Neste sentido, também é possível encontrar cadeias equivalenciais nas quais a diferenciação entre História e Geografia se dão em relação aos seus limites de abrangência temporal. De outro modo, a Geografia como ciência do presente e a História como ciência do passado aparecem como discursos antagonizados que se constroem em operações discursivas de marcação disciplinar.

Carneiro (2013, p. 44) nos traz os estudos de Mitchell (1987) para afirmar que passado e presente são noções simplificadas de percepções de tempo. O passado, nesse sentido, seria um prólogo para o presente e o presente em si atuaria constantemente reformando o passado por meio de novas concepções. É desta maneira que o tempo não pode ser concebido como de domínio exclusivo de um grupo de profissionais, tampouco o espaço deve ser visto desse modo. Entretanto, na sociedade ocidental, os historiadores têm sido tomados como

guardiões do passado humano e, da mesma forma, os geógrafos têm reivindicado a “Terra-espaço” com o objetivo de analisar relações existentes entre as pessoas e os lugares.

A relação entre Geografia e História parece figurar como uma metáfora para as relações espaço-tempo e, neste caminhar, as tentativas de significação desse binômio ora criam uma hierarquização entre eles⁴² e ora assumem a sua indissociabilidade, ainda que os signifiquem como entidades distintas. O que é inegável é como a História e a Geografia, de alguma maneira, caminham articuladas em diferentes momentos e lugares.⁴³ Mesmo com os intentos de fechamento de sentidos, no contexto escolar, em diversas ocasiões esses componentes curriculares se entrecruzam, sobretudo nas preferências e decisões de carreira dos estudantes. Um palpite seria afirmar que diante de certa hegemonia da Geografia e da História dentre as demais disciplinas consideradas como parte das Ciências Humanas, os estudantes constroem identificações com esses componentes, ainda que suas fronteiras não sejam muito claras. O que parece paradoxal dado que, ao mesmo tempo, são criadas identificações disciplinares que constantemente intentam distinguir a História da Geografia. Na conversa com os professores, alguns sinalizam as dúvidas em relação às opções de graduação quando estavam nessa etapa decisória da vida. O professor Pedro, por exemplo, quando questionado sobre sua decisão pelo curso de Geografia, afirmou que primeiro se candidatou para a História e, em ano posterior, concorreu para a Geografia, optando por esse curso. Quando questionada sobre a relação e possíveis diferenças entre a Geografia acadêmica e escolar, a professora Ana Clara coloca:

Na época em que estava na escola essa diferença era mais discrepante. A Geografia que eu tinha na escola não era igual na faculdade, até por isso eu prestei História primeiro. Eu tive um professor de História que disse que achava que o que eu queria era Geografia, mas eu olhava na escola e só gostava de geopolítica, não conseguia ver relação entre a Geografia física e humana (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

O professor Marcos, por sua vez, ao falar sobre sua escolha pela graduação em Geografia comenta:

⁴² Essa hierarquização nos remete ao texto de Oliveira (2008) quando esta afirma que a ciência moderna é produtora de binarizações e que na significação dos pares, aparentemente há sempre um deles que figura maior prestígio que o outro, como em natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática e científico e cotidiano.

⁴³ Temos, apenas como exemplos, a criação do curso de História e Geografia na USP em 1934, ou ainda o surgimento da disciplina de Estudos Sociais que englobava conhecimentos de História e Geografia e que, segundo Straforini (2018), permanece em práticas curriculares de professoras dos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), mesmo que oficialmente não se constitua mais como um componente curricular.

Naquele ano eu estava vendo o que ia prestar. Lembro que tinha uns professores legais de Geografia e eu gostava da parte de geopolítica. E também tinham os professores de História... eu ia melhor em História, mas gostava muito de geopolítica, de anti-americano (sic). Fui olhar os cursos e vi que Geografia era mais fácil de entrar do que História (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

Para além da perspectiva da geopolítica, a História aparece ao lado da decisão pela Geografia, mesmo que sejam variados os motivos que colocam cada um diante de suas escolhas. É na direção de discutir relações estabelecidas entre História e Geografia que são trazidas algumas das análises realizadas no âmbito da Geografia Histórica, onde significantes como tempo, espaço, sincronia e diacronia são privilegiados e marcam uma produção teórico-metodológica que opera em um empreendimento de legitimação de uma forma de conceber o fazer geográfico e, desta forma, tensiona outros sentidos edificados no âmbito dessa ciência.

Na década de 1950, Darby (2020 [1953]) apontava a recorrência das discussões envolvendo as relações entre História e Geografia, analisando a História por trás da Geografia, a Geografia por trás da História e as Geografias do passado. Na Geografia por trás da História, são debatidos os trabalhos sob influência da publicação de Michelet - o *Histoire de France*, de 1833. O autor afirma que esta obra marca um momento em que a História estende sua visão para além de aspectos políticos, incluindo ações sociais e econômicas em suas análises. Assim, “(...) uma vez que o estudo da História se tornou mais *realista*, tornou-se também mais geográfico” (DARBY, 2020 [1953], p. 2 - grifo nosso). Trata-se, sucintamente, do reconhecimento da inserção de estudos geográficos em outros campos. Sobre as Geografias passadas, o autor introduz o termo de “Geografia Histórica”, afirmando que teria havido uma identificação cada vez mais comum com uma abordagem onde os dados são históricos, mas os métodos de análise são geográficos.

De acordo com essa visão, o propósito do geógrafo histórico é o de reconstruir a Geografia de tempos passados. Enquanto **a própria Geografia recorta o tempo no período presente**, a Geografia histórica o faz em algum período precedente. Nesse sentido, nós podemos falar da Geografia da França em 1500 ou daquela *Tierra del Fuego* em 1837 (DARBY, 2020 [1953], p. 3 – grifos meus).

Chama a atenção o aspecto de que, ao explicar no que se constitui a Geografia Histórica, há a noção de que “a própria Geografia” se estabelece no tempo presente. Desta forma, é criada uma diferenciação entre “a própria” que parece carregar sentidos de “legítima/legitimada” e aquela outra, a que é histórica. A adjetivação da Geografia Histórica, como “Histórica” e não apenas como “Geografia” aparenta reiterar essa construção de certa

legitimidade a uma Geografia orientada ao presente enquanto justifica a existência de uma outra Geografia voltada aos dados do passado e que ao se voltar ao passado (“Geografias passadas”) é, portanto, histórica.

Ao discorrer sobre a História por trás da Geografia, Darby (2020 [1953], p. 5) afirma que, como geógrafo, encontra dificuldades em delimitar a fronteira entre os dois campos por dois motivos. O primeiro seria que a Geografia do tempo presente nada mais é do que uma fina camada que já nesse instante está se tornando história, se perguntando quando o que conhecemos deixou de ser Geografia e se tornou Geografia Histórica e se seria possível demarcar uma linha entre Geografia e História. Nesta direção, responde: “A resposta é não, pois o processo do devir é um só. Toda Geografia é Geografia Histórica, seja atual ou potencial” (p. 6). O segundo motivo seria o de que as características das diferentes paisagens são também resultado de sua utilização por sucessivas gerações de habitantes, de modo que quando Vidal de La Blache afirmou que a Geografia era uma ciência dos lugares, ele se referia aos lugares modificados pelo homem.

Há na construção do autor a noção de que o geógrafo não pode se pautar apenas no que vê, onde o presente é identificado como aquilo que se vê. Nessa argumentação são expostas duas adjetivações: o geógrafo do presente “por completo” e o geógrafo do passado, de modo que o primeiro é construído como antagônico em relação ao segundo. “Se o propósito do geógrafo é explicar a paisagem, é claro que ele é incapaz de depender somente daquilo que vê. O cenário visível não pode nos dar a totalidade dos fatores que o afetam (DARBY, 2020 [1953], p. 8). Para o autor, no instante em que nos perguntamos como as paisagens atuais se tornaram o que são, há um comprometimento com a Geografia Histórica. Sua defesa é de que a Geografia Histórica seria um fundamento da Geografia, assim como os estudos geomorfológicos.

Quaisquer que sejam os limites, permanece o fato de que a paisagem vista atualmente é uma coleção de legados do passado - alguns deles de tempos geológicos, outros de tempos históricos. Às vezes estou inclinado a pensar que as fundações do estudo geográfico residem na geomorfologia e na Geografia Histórica. Eis aqui os elementos básicos da nossa disciplina (DARBY, 2020 [1953], p. 10).

As relações entre a Geografia e o tempo presente também são discutidas por Abreu (2000), que escreve um famoso artigo⁴⁴ com o objetivo de sanar o que Santos (1996) chama de “pesadelo” dos geógrafos: o discernimento, em uma Geografia retrospectiva, daquilo que em

⁴⁴ “Construindo uma Geografia do passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII” para a Revista GeoUSP em 2000.

determinado ponto do passado era concebido como o presente. Maurício de Almeida Abreu defende que os obstáculos ideológicos e conceituais que impulsionam a Geografia a um estudo quase exclusivo do presente acabam por empobrecê-la. O tempo é, então, concebido como ontológico nas definições de Geografia. É preciso pensar na constituição da sua diferenciação em relação à História, que recebeu, tal qual a Geografia, o status de ciência empírica sob influência do pensamento kantiano. Essa divisão foi proeminente sobretudo no cenário francês, onde a institucionalização da Geografia estava ligada à diferenciação da História.

Jean Brunhes, em 1912, afirmava que não haveria obrigação de nos remetermos ao passado, para a origem e transformações histórica dos fenômenos, argumentando que os geógrafos não deveriam se transformar em historiadores e sim necessitavam adquirir conhecimento “daquilo que existe, do estado geográfico do presente” (ABREU, 2000, p. 14). Abreu (Ibidem) retoma um trecho que creio ser um importante enunciado do pensamento de Jean Brunhes:

(...) se é permitido a alguns tratar esses fatos exclusivamente sob o ponto de vista histórico, por que nos seria recusado tratá-los apenas sob o ponto de vista geográfico? Eis aí claramente o que reivindicamos” (p. 15).

As colocações de Brunhes apresentam uma *reivindicação*, uma demanda em termos laclaunianos. Sua colocação aponta para o estabelecimento da Geografia como uma ciência que se constrói a partir de um exterior que a constitui ao mesmo tempo em que a ameaça, representado pela História, que neste contexto se estabelecia a partir da afirmação de que a Geografia seria uma de suas ciências auxiliares. A formação discursiva da qual Brunhes fazia parte foi suficiente para estabilizar a autonomia da Geografia em relação à História naquele momento, mas não garantiu a permanência da sua concepção de tempo na Geografia como isenta de tensionamentos provenientes de outros grupos no interior do debate geográfico. De acordo com Abreu (2000, p. 14), a partir das afirmações de Brunhes, surge um tabu organizado de modo que se por um lado havia “um discurso romântico” acerca da indissociabilidade entre tempo e espaço, por outro, havia uma prática que reafirmava que a Geografia não era a História, a qual se deu por meio de um “artifício metodológico” na definição dos limites entre uma e outra. Esse artifício dizia respeito aos períodos, se presente ou passado, a que cada uma das ciências ficaria encarregada de analisar.

Em texto que propõe cinco perspectivas de análise do tempo pelo geógrafo, Corrêa (2018, p. 37) afirma que a História é responsável por estudar a ação humana no tempo e a Geografia no espaço e que da mesma maneira que a História pode estudar o tempo presente, a Geografia pode estudar o espaço no passado. Mesmo com essa afirmação, questiona se essa

assunção colocaria em risco a identidade do geógrafo. Trinta anos após a publicação de Brunhes, Cholley (1942) passava a integrar uma relação metonímica, ou seja, equivalencial com as defesas de Brunhes. Nessas circunstâncias, de acordo com Abreu (2000), Cholley defendia a Geografia como uma construção lógica do presente, de modo que o passado seria útil apenas na medida em que fornecesse instrumentos essenciais para a compreensão de meios atuais. Diante do texto do autor, podemos afirmar que neste contexto houve a construção de um ponto nodal no qual a Geografia era identificada como o estudo do presente a partir de uma totalização metafórica (LACLAU, 2013), ou seja, com base na criação de uma identificação particular que opera como representação universal de demandas em relação equivalencial, um discurso, portanto, hegemônico. Esse contexto nos é caro quando pensamos que a construção de concepções geográficas no Brasil se deu sob o jugo da influência francesa⁴⁵.

Diante dessas articulações, Abreu interpreta esses posicionamentos como uma “verdadeira ‘ditadura do presente’” que atua de maneira a empobrecer nossos conhecimentos sobre o passado. O autor alega que diante da ausência de análises do passado em termos geográficos, por parte da História, haveria uma lacuna que caberia à Geografia preencher. A Geografia Histórica é significada como um meio de violar essas “regras ditatoriais”. Ao discutir as formas com as quais a Geografia elege o passado como duração preferencial de estudo, coloca que em alguns casos, isenta da obrigatoriedade de se dirigir ao presente, “a Geografia Histórica acabou tratando o passado a partir das questões da História, transformando-se então em História Geográfica” (p. 15). Ainda que o apontamento do autor seja para a ausência de questões geográficas na análise do passado - o que caracterizaria uma História Geográfica -, esse encadeamento aparece atrelado à liberdade em relação ao tempo presente. Essa construção parece colocar o tempo presente como uma indicação, um “lembrete”, ao geógrafo de que suas análises precisam ser geográficas e não históricas, mesmo que façam uso de dados históricos.

Nesse sentido, Abreu (2000) argumenta que é necessário que seja encerrada uma Geografia presa ao tempo presente, “ainda que seja este o palco preferencial de atuação do geógrafo” (p. 15), e que em seu lugar se estabeleça uma Geografia liberta de amarras temporais. É neste contexto que o autor propõe que se pense o “presente de então”. No artigo, esse termo

⁴⁵ Mesmo no contexto norte-americano e britânico, Carneiro (2013, p. 31) afirma que havia uma tentativa de diferenciação das duas disciplinas de modo que, para Hartshorne (1939), a Geografia se preocupava com a corologia, se diferenciando de lugar para lugar, ao passo que a História com a cronologia e com a diferenciação ao longo do tempo. Ao considerar que a Geografia deveria se voltar à diferenciação das áreas, neste contexto houve forte tentativa de abafar a possibilidade de estudos geográficos com foco em mudanças ao longo do tempo. Autores como Carl Sauer, Henry Clifford Darby, Andrew Clark e Donald Meinig compunham cadeias equivalenciais que antagonizam essa perspectiva, defendendo que as análises geográficas poderiam descrever a geografia a partir de padrões espaciais ou por meio da diferenciação de áreas em algum período histórico específico.

é construído após um diálogo estabelecido com as publicações de Milton Santos. Para Abreu (2000) é possível que se construa uma Geografia pautada na evolução de um objeto de estudo ao longo do tempo para compreendê-lo no presente. No entanto, o próprio autor (ABREU, 1994; 1996; 1997) tem tensionado essa prática afirmando que, apesar de informados pelo presente, estão interessados na compreensão do passado. Desta maneira, afirma que não há uma oposição aos trabalhos que se baseiam em estudos diacrônicos, no entanto, defende que:

(...) a empiricização do tempo também pode ser feita a partir de um corte sincrônico. E mais: que isso não significa ater-se à sincronia da contemporaneidade (ABREU, 1998). Podemos e devemos utilizar a categoria presente para orientar nosso método, mesmo porque, como visto acima, são as ações que transcorrem no presente que redefinem as heranças do passado e preparam o futuro. Só que esse presente não tem, necessariamente, que ser o presente atual. Podemos vê-lo também como um “presente de então” (ABREU, 2000, p. 18).

O diálogo que o autor realiza com Milton Santos é caro neste trabalho em virtude da sua recorrência em livros didáticos, assim como em função da presença de seu pensamento em propostas curriculares nacionais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2006) e nas falas dos professores entrevistados. A definição miltoniana de espaço geográfico - como sistema indissociável de sistema de objetos e ações - abre uma discussão sobre as relações espaço-temporais e as formas de compreensão da realidade a partir da Geografia. De modo sucinto, o sistema de objetos diz respeito aos sistemas naturais somados a incrementos humanos e só podem ser pensados em associação aos sistemas de ações, que correspondem a processos munidos de propósito; trata-se da vida que anima o espaço (SANTOS, 2017).

Por meio da leitura de Abreu (2000), é possível considerar que a lógica dos objetos e ações está relacionada às lógicas da história passada e da atualidade, onde a história passada se articula às causas da realidade material e a atualidade às significações construídas no tempo presente. Nesta concepção, a materialidade está sempre em redefinição devido às significações que lhe são dadas atualmente. É, deste modo, que o espaço é sempre presente; um “eterno presente”. As técnicas, denominadas como “fenômenos técnicos”, são significadas como demarcadoras da empiricização do tempo.

Como trabalhar, entretanto, este “presente” que é o espaço, que se redefine a cada momento? Para Milton Santos, a questão fundamental é ser capaz de materializar o tempo, de empiricizá-lo. Como fazê-lo? Para isso, sugere que valemo-nos das técnicas, que devem ser vistas como “fenômenos técnicos” e não como “as técnicas propriamente ditas ou a tecnologia” (ABREU, 2000, p. 17).

Nos sistemas de objetos e ações, as ações seriam enquadradas temporalmente em função do tempo da divisão do trabalho, ou daquilo que é chamado genericamente de tempo dos modos de produção. Na concepção miltoniana, o espaço geográfico compreendido como produto da união entre sistema de objetos e sistema de ações permite o trânsito entre passado e futuro a partir do tempo presente. Dado que esse tempo é muito geral, Santos (1996) propõe que o empiricizemos também, o que se daria a partir das formas de interpretação do tempo na vida ativa dos diversos agentes sociais, constituindo-se em temporalidades - formas específicas de utilização de um tempo mais abstrato. Como fruto das ações diferenciadas em cada fração do espaço geográfico, o autor define, então, a noção de “multiplicidade de tempos”, o que significa afirmar que cada lugar é, em cada presente, o resultado da interligação de três tempos: o tempo do modo de produção, “tempo do mundo”, o tempo particular dos Estados e o tempo específico do próprio lugar. Assim, “cada lugar é, ao mesmo tempo, universal, particular e singular” (ABREU, 2000, p. 17). Santos (2002) faz uso das temporalidades para pensar as formações socioespaciais em uma articulação que equivale o tempo objetivado à sua dimensão geográfica, afirmando: “Visto em sua particularidade - isto é, objetivado - e, portanto, com a sua cara geográfica, o tempo, ou melhor, as temporalidades, conduzem à noção de formação socioespacial” (Ibidem, p. 136).

Nesta identificação do tempo, o tempo presente assume sentido de “duração”, ou seja, o tempo presente é o tempo de duração dos fenômenos e não, necessariamente, o tempo objetivado no calendário. Em meio a essa reflexão, Abreu defende que ao se fazer Geografia não seja compulsório o trabalho com a duração do momento atual, que englobaria apenas os vestígios de tempos imediatamente anteriores, mas que se possa, igualmente, empreender-se em tempos recuados sem que a Geografia seja considerada História. Para pensar sobre o tempo como duração, assim como nas formas de empiricização do tempo, Santos (2002) constrói sua argumentação com base na técnica como empiricização do tempo, conforme trabalhado em outros momentos nesta pesquisa. Em sua concepção teórico-metodológica, a técnica é concebida como um traço de união que, enquanto empiriciza o tempo, também abre a possibilidade de qualificar a materialidade sobre a qual as diferentes sociedades humanas atuam. Assim, as técnicas são datadas e incluem tempo, tanto em termos qualitativos quanto em quantitativos, sendo, portanto, uma “medida de tempo: o tempo do processo direto do trabalho, o tempo da circulação, o tempo da divisão territorial do trabalho e o tempo da cooperação” (SANTOS, 2002, p. 54). Sobre as técnicas no pensamento de Santos (Ibidem), Campos (2012) afirma:

Toda técnica contém história, a revela, congelando o tempo, e não se deve pensar em um espaço geográfico situado fora do tempo – *o transcurso, a sucessão de eventos e sua trama*. Daí ser a sociedade humana se realizando – no uso de seu espaço e de seu tempo – o ponto de partida, e o lugar, ao relativizar seu uso e integrá-las num conjunto, o atribuidor de realidade histórica às técnicas (CAMPOS, 2012, p. 945 - grifos do autor).

Na concepção do autor há uma identificação entre técnica e tempo, de modo que toda técnica é tida como história embutida, como o tempo congelado. A técnica é história no momento de seu surgimento e sua instalação e expõem o encontro das condições históricas - econômicas, socioculturais, políticas, geográficas - que autorizaram a chegada desses objetos em cada lugar. O espaço, neste sentido, é interpretado como a manifestação desse tempo congelado e condição mesma para novos tempos e o lugar, então, é visto como a soma da ação de períodos diferentes.

O binômio espaço-tempo, seja na leitura miltoniana ou em outros aportes teóricos, pode ser pensado em termos de diacronia e sincronia que, em certa medida, parecem definir os métodos de trabalho do geógrafo. Silva (2018, p. 26), ao discutir a Geografia Histórica e as contribuições de Estaville (1991) para o desenvolvimento metodológico na realização de recortes temporais nas análises geográficas, destaca os recortes sincrônicos e diacrônicos. As análises diacrônicas, por vezes, antagonizam um discurso geográfico e se articulam a uma identificação com a História. Estaville (Ibidem) argumenta que essa discussão pode ser associada às noções de padrões (espaciais) e processos (temporais), de modo que os padrões são compreendidos como processos em quadros congelados, ao mesmo tempo em que processos são considerados padrões através do tempo: o mesmo se daria com o debate sincronia-diacronia.

A dúvida é, então, de caráter metodológico: os geógrafos deveriam pontuar descobertas e explanações de padrões espaciais através do tempo (geografia das mudanças) ou procurar o entendimento espacial de fenômenos através de seu desenvolvimento temporal (mudanças geográficas)? (SILVA, 2018, p. 26).

Com base nas definições de Milton Santos acerca da diacronia e sincronia, a resposta encontrada pelo autor consiste em unir ambas as abordagens. Na concepção miltoniana, a diacronia refere-se ao eixo das sucessões e a sincronia ao eixo das coexistências. Assim, para entender os lugares, independente se na situação atual ou não, seria necessário considerar ambos os eixos, posto que é deste modo que se constitui a união espaço-temporal. Sua própria noção de meio técnico-científico-informacional carrega uma dimensão diacrônica

ao apresentar uma sucessão histórica da construção do espaço geográfico ao mesmo tempo em que afirma uma esfera sincrônica dado que distintos tempos coexistem em diferentes lugares. Trago uma citação significativa de seu entendimento da relação espaço-tempo na relação sincronia-diacronia e o domínio dos estudos geográficos.

O tempo como sucessão, o chamado tempo histórico, foi durante muito tempo considerado uma base do estudo geográfico. Pode-se, todavia, perguntar se é assim mesmo, ou se, ao contrário, o estudo geográfico não é muito mais essa forma de ver o tempo como simultaneidade: pois não há nenhum espaço em que o uso do tempo seja idêntico para todos os homens, empresas e instituições. **Pensamos que a simultaneidade das diversas temporalidades sobre um pedaço da crosta da Terra é que constitui o domínio propriamente dito da Geografia.** Poderíamos mesmo dizer, com certa ênfase, que o tempo como sucessão é abstrato e o tempo como simultaneidade é o tempo concreto, já que é o tempo da vida de todos. **O espaço é que reúne a todos, com suas múltiplas possibilidades, que são possibilidades diferentes de uso do espaço (do território) relacionadas com possibilidades diferentes de uso do tempo** (SANTOS, 2002, p. 159-160 – grifos meus).

O tempo como sucessão é identificado como abstrato e o tempo como simultaneidade como concreto; o espaço é, então, resultado dessa união. A diacronia é significada como uma sucessão de divisões do trabalho no espaço e no tempo e a sincronia como divisões de trabalho sobrepostas. Santos (2017, p. 73) compara o ofício do geógrafo com o do arqueólogo, afirmando que ambos partem de objetos concretos, mas que os geógrafos também trabalham com os objetos do presente, assim como com as ações deste tempo. Coloca que enquanto os objetos são os únicos vestígios da ação para os arqueólogos, para os geógrafos os objetos são um testemunho atual da ação, de modo que são justamente as ações do presente que incidem sobre os objetos provenientes do passado.

Assim, para o autor, a sociedade não é estática e seu movimento cria mudanças nos conteúdos das formas geográficas e na distribuição de valor no espaço de modo que as estruturas são um estado, algo provisório, fruto de um movimento que altera seu conteúdo, sendo permanente apenas o próprio movimento, que é o movimento da história. As formas-conteúdo, cuja totalidade formam o espaço humano, por seu turno, influenciam a evolução social (SANTOS, 1988, s/p). Desta forma, para Santos (2014 [1978]), é necessário que uma teoria e seus conceitos deem conta de seu tempo para que sejam operacionais e, para isso, devem se inspirar na “história do Presente” (p. 156).

Em sua leitura há, atualmente, o que chama de “relógio mundial” que confere ao mundo uma “sincronização despótica” e é fruto da união de uma ordem espacial e temporal dos

objetos, que definem a velocidade do mundo e indicam a penalização para quem não acerta o passo, para quem se atrasa. Portanto, o que é mundial é o relógio e não o tempo, especificamente. Nesta perspectiva, planeta e história são concebidos como totalidades em constante totalização, onde a Divisão Internacional do Trabalho é a energia desse movimento e os eventos operam a ligação entre os lugares e uma história em movimento. Para Milton Santos, a cada momento mudam juntos o espaço - meio, lugar material de possibilidade de eventos -, o tempo - transcurso, sucessão de eventos - e o mundo - síntese de eventos e lugares, cabendo aos pensadores a definição do presente segundo essa ótica. Nosso tempo presente, em específico, é único para o autor na medida em que pela primeira vez na história os objetos tendem a ser os mesmos em todos os lugares; há um sistema único de objetos e de ações. Constantemente em sua obra temos as oposições entre o “antes/ontem” e o “agora/hoje” nas quais a Geografia deve optar pelo o que acontece atualmente como marca deste período histórico.

Os escritos de Milton Santos foram expressivos no movimento de renovação da Geografia, já discutido anteriormente neste trabalho. A *renovação* se constituiu como um ponto nodal, ao redor do qual diferentes demandas no interior da Geografia foram se organizando e constituindo as identidades de grupos particulares no intento de desestabilizar as articulações hegemônicas que traziam nas correntes geográficas ainda baseadas em análises regionais, bem como na Geografia Quantitativa, um projeto de universalização. Segundo Carneiro (2013), com esse movimento pautado na crítica, dentre outros elementos, às abstrações dos modelos espaciais universais da Geografia quantitativa, houve um redescobrimto da história e da centralidade do conceito de lugar. O argumento era de que a organização e os comportamentos espaciais não se pautavam em lógicas geométricas, mas sim, eram dependentes de contextos espaciais, sociais e históricos de modo que “era necessário rejeitar a ‘epistemologia positivista’ e fundar uma ‘análise crítica dos discursos passados e presentes’ (CARNEIRO, 2013, p. 37).

De acordo com Vesentini (2008, s/p), a *crise* da Geografia - significante que sempre acompanha o discurso de renovação - se articulava à incapacidade tanto da Geografia acadêmica quanto da escolar de responder ao espaço produzido do mundo atual, transposto em mercadoria, fruto de internacionalização industrial e de redes globais de comunicação. O autor questiona quais seriam as alternativas à Geografia moderna e defende que a Geografia crítica ou radical seria a resposta para esse problema. De modo semelhante, Oliveira (1994) argumenta que a submissão de teorias à análise da realidade atual está relacionada à possibilidade de comprovar sua capacidade de explicação. Também é por meio da interpretação da realidade atual que se constrói a "autonomia do cidadão", o que o torna um sujeito crítico capaz de transformar a

realidade (p. 4), defendendo, assim, uma Geografia comprometida com a análise da realidade atual, como trabalhado na primeira parte da tese.

Considerando a expressiva influência marxista em muitos grupos no movimento da Geografia Crítica, Campos (2012) afirma que havia certo incômodo diante do silêncio sobre a Geografia nas obras marxianas. Acrescenta que alguns geógrafos analisaram que nessas obras, principalmente na *Ideologia Alemã*, a História era a única possibilidade de ciência social, o que aniquilava a Geografia e outras ciências sociais. Segundo o autor, essa era uma interpretação errônea, posto que o que Marx afirmou foi que não existe nenhum conhecimento do real que não seja histórico, ou seja, que não possa ser pensado sem uma perspectiva histórica. Neste sentido, argumenta que Milton Santos propôs uma Geografia marxista, mas com um marxismo renovado, considerando o marxismo como um caminho importante na compreensão do mundo atual, posto que as contradições se tornaram cada vez mais complexas e haveria a necessidade de um método que as abarcasse. De acordo com o pensamento miltoniano, se Marx vivesse na sociedade atual seria preciso que revisitasse sua teoria e diminuísse a ênfase que confere à indústria e valorizasse mais o que atualmente seria um valor básico nas sociedades: a produção e circulação de informações (CAMPOS, 2012, p. 940).

No pensamento de Santos, o tempo presente ganha dimensão de destaque em uma articulação com a noção de que a realidade está em constante transformação e que, portanto, uma teoria deve ser capaz de dar conta de seu próprio tempo. O mundo seria a soma e síntese de eventos e lugares e a cada momento o tempo, o espaço e o mundo se alteram e é por esse motivo que cada momento histórico marcaria um espaço geográfico distinto. Nesta perspectiva, o espaço geográfico teria um papel privilegiado, pois é o encontro do passado com o futuro, cristalizando os momentos anteriores e sendo resultado de relações sociais do presente que nele se realizam.

Segundo Campos (2012, p. 945), para Santos (1978), quando novos momentos chegam em substituição a outros, encontram no espaço geográfico as formas preexistentes às quais se adaptam para poder se estabelecer, o que coloca o espaço como condição para a realização do novo modo de produção existente e os objetos já instalados influenciam essa instalação, com novas funções e representando o passado que deu possibilidade ao período atual. As rugosidades, neste sentido, seriam modos de incorporação do tempo nas paisagens que duram para além dos processos que as criou. É o tempo histórico que se transformou em paisagem. A relevância do tempo presente está na possibilidade de transformação da realidade, dado que “(...) uma Geografia refundada, inspirada nas realidades do presente, pode ser um instrumento eficaz, teórico e prático para a refundação do planeta” (SANTOS, 2013 [1994], p.

35). A contribuição da Geografia seria, portanto, a de que ao trabalharmos com o espaço geográfico como sistema de objetos e ações, possamos criar compreensões do território, da paisagem e do lugar, conferindo aos demais cientistas sociais a visão de materialidade que não se constitui como teatro da ação, mas opera ela mesma como condição para a ação (Ibidem, p. 166).

Há ainda outras formas de se pensar as relações entre espaço-tempo na constituição da Geografia. Massey (2004; 2007; 2008; 2012; 2017), autora citada pelo professor Pedro, se dedicou, em diversos trabalhos, a uma perspectiva que não negligenciasse ou hierarquizasse nem o espaço nem o tempo nas análises geográficas. Mesmo que brevemente, creio ser relevante discutir algumas das contribuições da autora dado que, tal qual as concepções dos professores entrevistados sobre a Geografia e seu ensino podem ser heterogêneas, o mesmo ocorre com os entendimentos de Geografia a partir do binômio espaço-tempo por parte dos professores que constroem os espaços acadêmicos. Ademais, durante as entrevistas alguns enunciados sobre a Geografia aparentam se aproximar de algumas compreensões desenvolvidas pela geógrafa britânica.

Ainda no início de seu livro *Pelo Espaço*, Massey (2008) narra um episódio de quando era criança e brincava com o seu globo terrestre e com mapas. Trago essa narrativa pois penso que carrega muito do que a autora discute em suas obras e, também, parece reiterar certa associação do espaço com o tempo presente.

Quando eu era criança, costumava brincar girando um globo terrestre ou folheando rapidamente um mapa e, abaixando um dedo, tocava um lugar, sem olhar para onde. Se ele tocasse a terra, eu tentava imaginar o que estava acontecendo “lá” “então”. Como as pessoas viviam a paisagem, qual era a hora do dia e qual a estação do ano. Meu conhecimento era extremamente rudimentar, mas eu era completamente fascinada pelo fato de que todas essas coisas estavam *acontecendo naquele momento*, enquanto eu estava ali, em Manchester, na cama (MASSEY, 2008, p. 35 - grifos originais).

A autora prossegue a narrativa afirmando que ainda nos momentos de escrita do livro costumava abrir o jornal e verificar a previsão do tempo em diversos lugares do mundo. Acrescenta que, em parte, tratava-se de um desejo de saber como estavam as coisas para amigos em outros lugares, mas igualmente figurava a continuação de seu deslumbramento frente à heterogeneidade contemporânea do planeta. Em suas obras, Massey propõe uma nova política da espacialidade, começando por tensionar certa submissão do espaço ao tempo, onde o espaço é visto como o oposto negativo do tempo. Defende que o espaço seja compreendido como um recorte através de trajetórias, uma simultaneidade de histórias inacabadas, de modo que se possa conceber que o espaço tem seus tempos, tecendo o espaço-tempo de maneira conjunta. Nessa

relação, o “aqui” não é apenas um lugar no mapa, mas sim uma interseção de trajetórias - um encontro - e cada “aqui” se torna um “aqui-e-agora” (Ibidem, p. 188).

A autora afirma que constantemente o espaço é associado à representação, à fixação e à estabilização. Argumenta que em uma perspectiva que não dicotomiza o tempo-espaço, a representação fixaria não apenas o tempo, mas também o espaço, dado que o mundo não é apenas temporal. Essa concepção de espaço como representação coloca a espacialização como um processo que dominaria o tempo e a sua vitalidade, o que acaba por expulsar toda a possibilidade de vida para fora do espaço. Na filosofia e teoria social do século XX percorre a noção de que a disposição espacial forma um meio de conter o temporal. É como se por um momento se mantivesse o mundo parado para que se pudesse analisar sua estrutura. Ao analisar o espaço no estruturalismo, Massey (2008) defende que houve uma tentativa de colocar o espaço, mais do que o tempo, na agenda intelectual com o objetivo de escapar do domínio das grandes narrativas, por parte de antropólogos. Tratava-se, portanto, da tentativa de fugir da transformação da geografia mundial em uma narrativa histórica, segundo a interpretação da autora. Procurando, então, fugir da noção de causa e da progressão selvagem-civilizado, o estruturalismo focou-se nos conceitos de estrutura, espaço e sincronia - “em vez de narrativa, estrutura, em vez de diacronia, sincronia, em vez de tempo, espaço” (Ibidem, p. 65).

De modo geral, argumenta que foi sendo construída uma estrutura binária que moldou nossa imaginação sobre o que é espaço e tempo e como eles são opostos. Ao passo que o tempo é percebido como história - de variadas maneiras -, o espaço é concebido como a estase de uma estrutura sincrônica, onde cortes transversais através do tempo pressupõe que todos os elementos existem em uma relação imediata uns com os outros, caracterizando um sistema fechado. Foi assim que o espaço foi imaginado como uma esfera de imobilidade de modo que foi o tempo e a história que reivindicaram para si a “política” (Ibidem, p. 71).

Contrapondo esse pensamento, afirma que o espaço permite a existência paralela de uma multiplicidade de condições, sendo a esfera da existência da pluralidade, da coexistência da diferença. A compreensão do espaço como uma simultaneidade de histórias em marcha é o sentido do “agora mesmo”, de modo que “Agora mesmo tem alguém cultivando ervilhas para sua comida; agora mesmo há caos nas ruas de Bagdá; agora mesmo é quase meio dia na costa oeste da América” (MASSEY, 2012, p. 191). Seria justamente esse “agora mesmo” que as imaginações geográficas hegemônicas negariam, posto que constroem narrativas espaço-temporais que qualificam os países como atrasados e adiantados - este movimento seria fruto de uma conversão do espaço em tempo e a diferença em sequência histórica. Reconhecer a diferença politicamente é entendê-la como algo para além de um lugar em uma sequência, sendo

necessário reconhecer a contemporaneidade da diferença, de que “outros” existem e que têm suas próprias histórias para contar. Nesse sentido, propõe que ampliemos nossa visão de uma única narrativa para oferecer espaço (literalmente) a uma multiplicidade de trajetórias (MASSEY, 2008, p.24).

A visão da narrativa única negaria aos lugares o decurso de suas próprias histórias, pois um espaço coetâneo e diferente é convertido em um momento do tempo. Trata-se de uma narrativa de progresso emanada da Europa que também se traduz como uma vitória discursiva do tempo sobre o espaço, onde diferenças espaciais são colocadas como diferenças temporais (MASSEY, 2007, p. 146). Neste sentido, pensar a coetaneidade não é deixar de valorizar o tempo em detrimento do espaço, mas de se situar entre os múltiplos devires contemporâneos e, para tanto, é necessário abandonar a redução do espaço à superfície e ao mapa (representação). O espaço, para Massey, é sempre inacabado, de modo que se fosse possível realizar um corte de uma fatia de tempo, o que se veria seriam furos, descontinuidades, espaços em construção. Seria inútil pensar que as coisas estão conectadas (“tudo se conecta com tudo”) se o fazemos a partir de um holismo já constituído, pois sempre há conexões para se fazer e laços para não se fazer e é justamente e nos termos dos acordos entre essas trajetórias cruzadas que reside a política e o potencial para a surpresa.

O reconhecimento da verdadeira espacialidade necessita reconhecer um maior grau de diferença. Um tipo diferente de diferença, que envolva a existência de trajetórias que tenham pelo menos algum grau de autonomia uma em relação às outras (que não são simplesmente alinháveis em uma história linear). (...) Em outras palavras: para as diferentes temporalidades existirem deve haver espaço (MASSEY, 2007, p. 146).

De acordo com Haesbaert (2016), Doreen Massey, assim como David Harvey, enxerga o espaço e o tempo como categorias gêmeas, rompendo uma dicotomia onde o espaço se estabelece em uma relação equivalencial com fixação e estabilidade, como “essência duradoura”, como “ser”, como exterior, enquanto o tempo é percebido como mudança, dinâmica ou “devir”, como interior. A partir de Foucault (1979), argumenta sobre uma mudança de uma perspectiva temporal para uma espacial, de modo que passamos de uma “grande obsessão” pela história, no século XIX, para uma época na qual o espaço se destaca. Essa emergência espacial seria fruto de um contexto de simultaneidade e justaposição. A modernidade, neste sentido, privilegiou o tempo, sobretudo em uma ótica de tempo linear e cumulativo de progresso. Em Braudel, por exemplo, o espaço geográfico carrega sentido de “tempo geográfico” de longa duração, marcado como fixação e retardamento de processos históricos. Segundo Haesbaert (2016), Massey contribui para uma releitura do conceito de

espaço, o propondo como um entrecruzamento de trajetórias-histórias, inculcando o espaço com a densidade temporal que o compõe. Uma densidade temporal que:

(...) não se reduz à materialidade relativamente fixa (“histórias enterradas”, ela dirá) de uma “acumulação desigual de tempos” - nos termos de Milton Santos (1996) - mas que se expande no sentido de uma dinâmica temporal que está constantemente sendo remodelada e reconstruída pelas múltiplas passagens que não apenas “cruzam” o espaço, mas, continuamente o refazem (HAESBAERT, 2016, p. 9).

Nesta direção, o espaço não seria o domínio do que está morto (na visão de Bergson e estruturalistas), tampouco seria um corte horizontal através do tempo, ou ainda uma dimensão cuja especificidade se esconde quando é lida em termos de temporalidade (MASSEY, 2018). Em suma, Massey (2004, p. 8) estabelece três proposições para sua conceitualização de espaço. A primeira é a de que o espaço é um produto de inter-relações; a segunda é que o espaço é a esfera da possibilidade da multiplicidade, ou seja, esfera na qual as distintas trajetórias coexistem; terceira, justamente pelo espaço ser resultado de relações-entre, está sempre em um processo de devir, de modo que nunca está finalizado, há sempre conexões a serem realizadas (ou não).

Seja a partir das discussões tecidas no âmbito da Geografia Histórica, na obra de Milton Santos ou ainda de Doreen Massey, as relações espaço-tempo são primordiais na construção de concepções geográficas. A noção de evolução processual das formas de pensamento das ciências constrói a concepção de uma sucessão marcada pela superação de articulações discursivas entre os diferentes membros da comunidade disciplinar que disputam um significado último para a ciência em torno da qual se organizam. Assim, argumento que não falemos em superação ou apagamento de formas de definir a ciência geográfica, mas na coexistência de diferentes particularismos com diferentes demandas que estão a todo tempo pleiteando a universalidade. Conforme discutirei com maior detalhamento em tópico posterior, as atualidades, por exemplo, articulam uma série de demandas que, em outras cadeias articulatórias poderiam se dispor de distintas maneiras frente a outras relações antagônicas.

A decisão de em que medida o tempo presente é constitutivo de um fazer geográfico permanece em aberto e, portanto, em disputa. Ouso dizer que, de um modo ou de outro, a legitimação científica com base na busca por respostas aos dilemas da nossa contemporaneidade não é exclusiva e tampouco esgotada pela Geografia.

Em se tratando do conhecimento geográfico escolar, para Cavalcanti (2010), este favorece o entendimento da compreensão da espacialidade contemporânea, com destaque para a globalização como um dos principais aspectos dessa contemporaneidade. A autora sustenta a

relevância de se inteirar das "(...) mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica, o que requer uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do *mundo atual*" (CAVALCANTI, 2010, p. 5 – grifo nosso). Afirma, igualmente, a responsabilidade pela abordagem de temas considerados socialmente importantes e que são amplamente discutidos pela mídia.

Essa indicação está relacionada à inclusão de temas do cotidiano dos alunos, **veiculados com grande repercussão na mídia**, como os referentes aos debates sobre gênero, etnia, raça, migração, conflitos territoriais, para a compreensão da **espacialidade contemporânea**. Sugere-se uma **análise sistemática desses temas**, propiciando a divergência e explicitando sua complexidade, para ultrapassar uma abordagem superficial, com viés ideológico, preconceituoso e espetacular (CAVALCANTI, 2010, p. 12 – grifos meus).

De modo semelhante Callai coloca:

A partir da discussão das contradições e dos conflitos trazidos para a sala de aula pelos alunos pode-se estabelecer uma matriz de análise para a realidade em que vivemos, subordinada a uma ordem social complexa e globalizante. Entender vários fenômenos que acontecem no mundo e particularmente no Brasil e que se materializam em paisagens diversas é buscar as explicações para as relações sociais que acontecem, **é entendê-las situadas num âmbito maior e explicativo da realidade atual** (p. 142). (...) Ao confrontar várias situações entre si e com as condições concretas do seu próprio mundo próximo, ele vai construindo um conhecimento próprio e, mais do que isto, **a compreensão de regras e leis que regem este mundo atual**; pode inclusive buscar o que as funda e compreendê-las como historicamente construídas (CALLAI, 2005, p. 142 e 144 – grifos meus).

Para Callai (Ibidem) os conteúdos de Geografia são fundamentalmente sociais e vinculados aos aspectos concretos da vida que “estão acontecendo”. Ao argumentar que o ensino de Geografia deve se orientar para a construção da cidadania, defende que as aulas devem garantir a aprendizagem a partir da explicação - e não descrição - dos fenômenos envolvidos nas questões gerais do mundo atual. Em trabalho sobre a utilização de mapas históricos no ensino de Geografia, Straforini (2011) retoma o termo “ditadura do presente” de Maurício de Abreu no contexto dos estudos da Geografia Histórica. Straforini (2011) passa a considerá-lo nos estudos escolares ao defender que os mapas históricos em livros didáticos não sejam utilizados apenas como ilustrações de contextos passados para justificar eventos do tempo presente, mas sim como forma de analisar aquele presente, com suas visões de mundo, ideologias e representações sociais. De acordo com o autor, a maior parte dos mapas

encontrados nos livros didáticos se restringem a mapas do tempo presente, o que reforça a noção da Geografia como a ciência que estuda a sociedade no tempo presente.

Trago, por fim, um excerto da fala da professora Beatriz quando lhe pergunto se já ouviu, em algum momento, a expressão de que a Geografia é a ciência do presente; se a entende ou não dessa forma e o que acha que isso pode significar. Considero que alguns elementos levantados pela professora direcionaram determinadas discussões empreendidas neste tópico e ainda outros nos dão pistas de outras formas de conceber o tempo sob uma dimensão geográfica.

Acho que a Geografia escolar é do presente, passado, futuro. Acredito que o tempo escapa, não tem como a Geografia ser do presente. Até porque se eu falo do envelhecimento da população, por exemplo, preciso falar do que aconteceu para pensar no que vai acontecer. Então, para mim, a geografia é uma ciência espacial e de tempos simultâneos. O presente está em mostrar como as coisas existem, mas não se limita ao presente. Não sei se é um erro de interpretação da nossa parte, que a Geografia é a ciência do presente. Não sei se para afirmar também a ciência, como um diferencial. Mas não acredito na Geografia como ciência só do presente, precisamos saber o antes também para entender as coisas (Fragmento de entrevista - professora Beatriz).

No campo curricular, considero que a associação da Geografia com o tempo presente opera como justificativa e reiteração da pertinência e relevância do conhecimento geográfico escolar diante de outras disciplinas que, tradicionalmente, têm permanecido nos currículos nacionais nos últimos anos. Rocha (2013) parece compartilhar dessa concepção, assim como interpreto na fala da professora Beatriz. Em sua tese, Rocha (2013, p. 136) já sinalizava que a metáfora da ciência do presente é construída como uma diferenciação disciplinar da História e da Sociologia, que disputam objetos de ensino com a Geografia. Desta forma, a *ciência do presente* é aquela que se apresenta como capaz de se aproximar dos saberes cotidianos e, como argumentei anteriormente, cria-se, portanto, uma cadeia equivalencial entre *saberes cotidianos*, *realidade do aluno* e *ciência do presente* que, no Ensino Médio, permite uma articulação entre o conhecimento geográfico escolar e as atualidades.

5.2. Interdisciplinaridade, Contextualização e Conteudismo em disputa discursiva

Durante as leituras e análises dos itens do Enem e da Comvest, assim como de outras superfícies textuais que discorriam sobre a concepção, estrutura e funcionamento dessas provas, assim como de enunciados presentes na fala dos professores, considero que algumas

construções foram preponderantes e podem nos auxiliar a conceber determinadas articulações entre as atualidades e o conhecimento geográfico escolar. A princípio, me detenho em discutir algumas formações discursivas que operam na criação de idealizações sobre o vestibular e o Enem, sobretudo no que se refere aos seus propósitos e organização. O Enem, como discutido anteriormente, se constitui como um exame nacional para a etapa do Ensino Médio que, nos últimos anos - desde sua reformulação em 2009 - tem atuado cada vez mais significativamente no ingresso de sujeitos no ensino superior. Sua lógica, em acordo com a reforma do Ensino Médio brasileiro, traz para o debate significantes como: competências, habilidades, áreas de conhecimento, interdisciplinaridade, contextualização, interpretação e situações-problema.

De acordo com Goodson e Petrucci (2018), desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) que as noções de competência e técnicas passaram a direcionar os princípios organizacionais de ensino, que culminou pouco tempo depois nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Nesta perspectiva, ainda que houvesse certa tensão entre técnicas e conhecimento escolar, os PCNEM (BRASIL, 2000) reiteraram a estabilidade das disciplinas. Segundo os autores, mesmo que o documento se organize por áreas de conhecimento e admita a noção de integração, os professores são identificados por disciplina. Além dessa reiteração, o documento define dois eixos didático-metodológicos: a contextualização e a interdisciplinaridade. No âmbito desta pesquisa, cabe-nos refletir sobre como nesse cenário disciplinar com o discurso de integração, o conhecimento geográfico escolar vai se constituindo - temática sobre a qual me deterei mais adiante. Por ora, cabe ponderar sobre as propostas de interdisciplinaridade e contextualização e em como essas definem sentidos de educação e conhecimento.

A tradição existente, senão em todas, mas ao menos na maioria das propostas de trabalho que envolvem as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem as vezes de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição. No entanto, quando aqui nos referimos à noção de contextualização como parte necessária da prática docente comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar, estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos (PCN+ - BRASIL, 2002, p. 22).

Segundo o documento, portanto, a contextualização está diretamente relacionada à esfera de vivência dos estudantes, como algo que está além da criação de “cenários” onde se estabeleceriam as práticas educacionais. O contexto e a contextualização operam como uma

forma de justificar a legitimidade dos conhecimentos, das competências e das habilidades promulgadas pelos documentos curriculares nacionais e orientadores do Enem. Quando antagonizado ao vestibular, concebido como *conteudista*, o Enem é significado como uma prova que dialoga diretamente com o contexto de vida do estudante, o qual podemos considerar como sinônimo de *realidade do aluno* - expressão tão mobilizada nas mais variadas articulações como forma de validar decisões pedagógicas. Em diálogo com essa proposta de contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade vão construindo sentidos de educação que, recorrentemente, colocam em relação equivalencial a vida do aluno e o mundo do trabalho.

De acordo com o Petrucci-Rosa (2018, p. 53), a justificativa para um currículo voltado para a integração foi construída com foco no mundo do trabalho, com a premissa de formar jovens ecléticos, versáteis e generalistas. Para Costa e Lopes (2016, p. 191), trata-se de intencionar a formação de jovens polivalentes com habilidade e competências coerentes com um paradigma pós-fordista. Ainda segundo os autores, a razão dada para tal integração foi alvo de diversas críticas, principalmente alegando se tratar de um retrocesso a níveis mais tecnicistas sem uma problematização sobre a alienação do trabalho.

Autores como Goodson e Petrucci (2018), Petrucci-Rosa (2018) e Lopes e Macedo (2002), Lopes (2008) afirmam que, concomitante à afirmação de uma lógica de integração, os documentos curriculares nacionais reiteram a estabilidade das disciplinas. Segundo Petrucci-Rosa (2018), de modo geral, grande parte das propostas não costumam romper com um senso comum acerca dos possíveis pontos de intersecção entre as disciplinas e, também, não problematizam os processos de seleção, valorização e sequenciação do conhecimento escolar. É assim que “As proposições a favor da interdisciplinaridade são sempre pontuais, exemplares e mais ou menos óbvias, o que resulta numa precarização das condições de produção de conhecimento escolar nessa perspectiva” (p. 56). A exceção, de acordo com a autora, estaria nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) para as Ciências Humanas, onde é levantada a importância das práticas interdisciplinares como constitutivas do projeto pedagógico da escola e se destaca a necessidade de se promover o envolvimento da comunidade escolar neste projeto.

Nesse contexto, é defendida a organização de disciplinas em áreas de conhecimento, que além de acompanhar os documentos referidos, igualmente estrutura o Enem. As áreas de conhecimento são justificadas como uma forma de se melhorar a *qualidade da educação*, posto que um currículo integrado facilitaria a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e contribuiria para a melhora das condições de trabalho do professor, pois permitiria

que se fixasse em apenas uma escola (PETRUCCI-ROSA, 2018, p. 70). A qualidade da educação é compreendida por Lopes (2010) como um significante vazio, ou seja, um significante que representa uma universalidade, de modo que sua significação não é precisa e direta. Sendo sustentado por cadeias de equivalências, se constitui como um nome que abriga variadas diferenças que se veem como parte de uma mesma luta política.

A qualidade da educação, sob esse prisma, carrega uma polissemia, abarcando diferentes perspectivas de “qualidade” que dizem respeito a grupos particulares e heterogêneos. A interdisciplinaridade é, assim, componente dessas articulações, se associando a um padrão de qualidade juntamente com outros elementos, como o currículo por competências e o ensino contextualizado. Essa estrutura pode ser pensada como propícia ao desenvolvimento da integração entre diferentes campos de conhecimento e, em determinados momentos, antagoniza a noção de especialização dos campos, vista como a causa de um conhecimento fragmentado e compartimentado, o que levaria a uma dificuldade de se obter qualidade no ensino (COSTA e PEREIRA, 2013, p. 298).

Quando se trata das provas do Enem e da Comvest analisadas anteriormente, há significações que envolvem os significantes *interdisciplinaridade*, *interpretação*, *contextualização* em uma relação equivalencial onde os significantes *conteúdo*, *memorização e informação* são jogados para fora dessa cadeia e passam a ser constituídos como a representação de um projeto antagônico em relação àqueles.

O novo Enem é estruturado levando em conta os conteúdos ministrados no ensino médio, com foco no conjunto de habilidades que o aluno deve ter ao final do ensino médio, e não na mera acumulação de fórmulas e informações desvinculadas da aplicação. Ou seja, é uma prova que valoriza mais o raciocínio e não a chamada “decoreba”. Isso favorece a sua utilização em sala de aula, independente do conteúdo ministrado pelo professor (VLACH, 2011, p. 11).

Nesta direção, o Enem, em diálogo com os documentos curriculares dos últimos vinte anos, identifica nos vestibulares “tradicionais” aquilo do que afirma se afastar: conteudismo, memorização de informação e distanciamento do contexto de vida dos estudantes. Assim, nessa articulação, o conteúdo, ou o excesso de conteúdo, que nos vestibulares tradicionais ocupavam um sentido discursivo hegemônico, passam a ocupar com o Enem “um outro lugar” na cadeia articulatória agora como exterior constitutivo a partir do antagonismo interpretação/contextualização-conteudismo que se hegemonizou discursivamente. Neste jogo político, a Comvest, por sua vez, foi em busca de uma proposta de interdisciplinaridade, como comenta a professora Luiza em fala que retomo para esse momento do texto. Entretanto, de

acordo com a professora, a Unicamp não conseguiu sustentar esse modelo. A dificuldade em mantê-lo estava, sobretudo, relacionada à Geografia física.

A Unicamp, há uns dois, três anos atrás, teve uma prova que gostei muito porque era interdisciplinar - o que para os meninos é bem difícil -, mas não conseguiu manter esse modelo. A Geografia física cai mais, acho que por ser um conteúdo mais difícil, que exige muitas vezes uma memorização, então já é seletivo. No Enem não vai ter uma pergunta 'qual é o tipo climático' e só isso, pelo o que me lembro. Vai perguntar o que aquilo causou, as técnicas do solo... (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

O Enem é significado discursivamente como uma prova contextualizada, de modo que, como argumentado anteriormente, o significante “contextualizado” age em equivalência com a “realidade do aluno” - uma construção que legitima pedagogicamente a estrutura do exame e demarca sua diferenciação em relação ao vestibular, que é significado como conteudista e não promotor de reflexão, sendo seus conteúdos fins em si mesmos. O que os professores apontam nas entrevistas, no entanto, é que o Enem tem se tornado mais conteudista nos últimos anos, sobretudo quando passou a hegemonizar as formas de ingresso no Ensino Superior.

Simultâneo a esse processo, a infinidade de *sites* e materiais de apoio criados para vestibulandos agora privilegia o Enem e segue a mesma lógica que costumavam operar com os vestibulares, auxiliando os candidatos a definirem os conteúdos mais recorrentes nas provas, sugerindo os temas atuais com maior probabilidade de serem requeridos no exame, promovendo a realização de simulados, dentre outras ações⁴⁶, o que reforça a significação do Enem como um vestibular tradicional e tensiona as fronteiras intencionadas pelo INEP. O exame, de avaliação do Ensino Médio, abre sua cadeia de equivalências e passa a abranger e, por vezes, privilegiar, os mesmos grupos sociais que costumavam responder à dinâmica dos vestibulares.

Os exames de vestibulares, até então, têm produzido efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, uma vez que são mais voltados para o acúmulo excessivo de conteúdos. Com essa reformulação do ENEM, a proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo país, centralizando os exames como forma de democratizar o acesso a todas as universidades (VLACH, 2011, p. 2).

⁴⁶ O *site* “Brasil Escola” na plataforma da UOL, por exemplo, apresenta um texto intitulado “100 dias para o Enem 2020: veja dicas de estudos para o exame” onde oferece uma lista de oito conselhos sobre como se preparar para o exame que na edição de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, foi adiado para 2021 em duas etapas, uma presencial e uma digital. Dentre os conselhos mencionados, também é possível encontrar “Mantenha o ritmo de estudos”, “Assista videoaulas”, “Consulte as provas anteriores”. Disponível em: <<https://vestibular.brasile scola.uol.com.br/enem/100-dias-para-o-enem-2020-veja-dicas-de-estudos-para-o-exame/348308.html>> Acesso em outubro de 2020.

Nesse sentido, é possível dialogar com a posição de Sousa e Alavarse (2009) quando afirmam que o Enem não necessariamente democratiza as oportunidades de ingresso, posto que o padrão clássico de seleção não foi alterado e nesse tipo de processo seletivo, os sujeitos com maior poder aquisitivo apresentam uma tendência a melhores desempenhos devido ao seu acesso às melhores escolas durante a educação básica, além de terem condições de se utilizar de determinados bens culturais que os mais carentes em geral não têm acesso (OLIVEIRA, 2015, p. 164). Nessa perspectiva, considero que as *melhores escolas*, na condição de um significante flutuante, nessas articulações são concebidas como aquelas que são capazes de preparar os alunos tanto para o Enem quanto para os vestibulares, garantindo seu acesso ao ensino superior.

Essa ambiguidade do exame, que nega uma lógica e, ao mesmo tempo, a ela se identifica, borra uma identidade construída sobre o Enem. Essa espécie de ofuscamento identitário é considerada por Laclau (2013) como própria do funcionamento das cadeias de equivalências e diferenças, nas quais um projeto pleiteia se tornar uma demanda popular a partir de um status de universal. Ao ter sua identidade borrada, o projeto é capaz de abranger um maior número de demandas em torno de si e, então, se constituir em uma relação hegemônica, como já discutido por Rocha (2013) em trabalho no qual o Enem é concebido como uma demanda popular.

Durante as entrevistas, questioneei aos professores como eles preparavam seus alunos para as provas de seleção nas universidades. A professora Ana Clara e o professor Francisco realizam alguns apontamentos sobre esse tema.

Com a USP na parte de Ciências Humanas era mais fácil porque eu prestava atenção em quem estava nos eventos que eu participava, mas de Geografia física o que eu sabia era o que eu via nas provas. A USP muda a pergunta, mas repete o conteúdo de Geografia física, por exemplo. Já no Enem acho mais difícil fazer esse caminho. Por outro lado, é mais fácil porque mesmo em uma aula voltada para a Unicamp, USP e Unesp o aluno consegue aprender para o Enem (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

O foco da maioria é o Enem. Então, a gente acaba focando um pouco mais nisso. Agora, tem outra questão que a minha aula é focada com o Enem porque eu busco também o desenvolvimento das habilidades dos alunos e eu acho isso um desenvolvimento educacional bem interessante para além da Geografia e então, eu quero que meu aluno saia da minha aula sabendo ler um mapa; sabendo se localizar na cidade; sabendo se orientar no espaço; saber o que é leste, oeste e isso eu vejo que é um pouco mais o raciocínio do Enem (Fragmento de entrevista - professor Francisco).

O conteúdo, comumente identificado ao vestibular, antagoniza um raciocínio, que seria característico do exame. Apesar do raciocínio estar articulado a uma lógica de desenvolvimento de habilidades, como apontado pelo professor Francisco durante a entrevista, parece existir certa hierarquização entre o conteúdo e o raciocínio, hierarquia essa marcada pelo significante *dificuldade*⁴⁷. Desta forma, conforme a professora Ana Clara, por exemplo, em aulas voltadas para USP, Unicamp e Unesp, os alunos conseguem aprender para o Enem. Interpreto essa afirmativa de modo a considerar que ao se trabalhar na racionalidade mais conteudista dessas universidades com vestibulares próprios, não há nenhum prejuízo para o bom desempenho dos estudantes nas provas do Enem.

Próxima à mobilização do significante *raciocínio*, se encontra o significante *interpretação*. Além de seu caráter atual, outro fator preponderante na literatura⁴⁸ sobre o Enem é a elevada carga de leitura associada aos itens. A leitura e interpretação exigida no exame faz parte da lógica de contextualização, compondo igualmente uma relação antagonica a uma lógica conteudista alusiva ao vestibular, concebido como muito específico e detalhista. A professora Luiza, por exemplo, quando indagada sobre qual era sua relação com o vestibular, afirmou: "*Eu penso que é um processo de seleção que já exclui. Me pergunto como algumas questões irão definir se o aluno vai ser um bom médico, engenheiro ou arquiteto. O vestibular é o detalhe do detalhe do detalhe*". A orientação teórica da qual o Enem faz uso, no entanto, é constantemente concebida como a responsável por torná-lo cansativo, posto que seus itens são longos e tomam mais tempo de resolução. Considero que, neste momento, cabe a colocação do professor Marcos e da professora Luiza:

O Enem facilita um pouco porque ele é mais interpretativo, pelo menos pelo que vi na prova de Geografia. Então, ao longo do ano você desenvolve esse pensamento geográfico geral, sobre assuntos gerais que vão ser aplicados ali, porque o aluno vai ler o texto e vai conseguir interpretar. Porém, eu acho a prova muito longa, quando eu prestava eu saía com o tempo mínimo, porque chega uma hora que você não consegue mais ler, vira uma prova de resistência. É diferente para um aluno que fez cursinho e tem um simulado igualzinho ao Enem (Fragmento de entrevista - Professor Marcos).

⁴⁷ Em reportagem realizada em 2015 após a aplicação das provas do Enem, o *site* G1 - Notícias da plataforma Globo, levantou o questionamento se a prova teria sido a mais difícil da história, pois alunos reclamaram da complexidade e dos conteúdos exigidos. O G1 então entrevistou professores sobre a prova, que enunciaram frases como: "Pareciam as provas dos vestibulares aqui de São Paulo, principalmente em química, que assustou". A reportagem ainda coloca: "O professor de física do Colégio e Curso PH, Francisco Schueller, diz que, considerando sua área de concentração, 2015 teve o Enem mais difícil dos últimos anos. A justificativa apontada por Schueller é que as perguntas teriam sido mais conteudistas". Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/enem-2015-foi-o-mais-dificil-da-historia-veja-opiniao-de-professores.html>>. Acesso em fevereiro de 2020.

⁴⁸ Entrevistas com os professores, sites e publicações voltadas ao vestibular, reportagens realizadas com professores e candidatos logo após a aplicação do exame, além de publicações e declarações oficiais sobre o Enem.

Nem todo vestibular é interdisciplinar, acho que o Enem tinha uma cara mais interdisciplinar, a Unicamp foi tentando dar essa cara, a Fuvest tem uma ou outra questão. Mas até o Enem tem perguntas mais específicas. No começo ele era mais interdisciplinar, mas agora acho que ele foi virando só mais um vestibular mesmo, com uma carga de leitura bem grande (Fragmento de entrevista – professora Luiza).

A perspectiva de grande quantidade de textos, o que tornaria as provas cansativas, coexiste com a noção de que, justamente uma abordagem mais interpretativa é responsável por democratizar o exame. Interpreto que há, nessa assertiva, a discussão de que uma prova que exige grande carga de conteúdo seria socialmente injusta, pois a maioria dos estudantes da Educação Básica não têm acesso às escolas voltadas à preparação para o vestibular. Ainda segundo o professor Marcos: *“Acho que a partir disso, principalmente o Enem que é mais leitura, você não precisa tanto se aprofundar, creio que o Enem seja um pouco mais democrático”*.

Nesta direção, os sentidos do processo seletivo carregam a dimensão da justiça e da injustiça, ou melhor, da democratização do acesso ao Ensino Superior, a partir de cadeias articulatórias que o colocam como “interpretativo” em detrimento de “conteudista”. As principais discussões em torno do exame e do vestibular parecem apontar para uma binarização de determinadas significações, de modo que uma prova que contextualiza seus itens é significada em termos de outra que não os contextualiza. Da mesma maneira, uma prova que apresenta uma demanda de uma capacidade interpretativa do candidato se dá em alusão a uma que exige apenas a memorização como processo cognitivo. Interpreto que as cadeias articulatórias entre ambas as propostas de prova abarcam essa binarização, porém igualmente abrem suas cadeias de equivalência a ponto de romper com essa separação de modo que esses significantes se atravessam, seja no reconhecimento de certo conteudismo nas provas do Enem nos últimos anos, ou ainda, nos intentos de interdisciplinaridade conferidos por parte do vestibular, por exemplo.

As Ciências Humanas e suas Tecnologias são classificadas como a área de conhecimento na qual a demanda por leitura e interpretação de texto é mais expressiva em virtude de orientações metodológicas significadas como próprias de seus componentes curriculares. Ao assumir que esta seja uma significação hegemônica que objetiva colocar o exame como uma alternativa ao vestibular mesmo que opere a partir mesmo da sua lógica, trago nos enunciados de alguns professores entrevistados o que julgo ser uma significação da

coexistência de propostas aparentemente antagônicas no Enem, tanto de modo mais geral, quanto no que se refere à Geografia.

Eu acho que o Enem até tateia uma intersecção da Geografia com Ciências, pois cai um pouco de astronomia, de Geografia leste, oeste (sic); um raciocínio um pouco mais lógico. Eu acho isso bom, porque dá para o aluno, às vezes, responder sem ter visto aquele assunto. Ele vem se tornando mais conteudista do que ele era, mas, mesmo assim ele é mais acessível (Fragmento de entrevista - Professora Ana Clara).

Na época que eu fiz o vestibular como estudante era ainda um vestibular muito conteudista. Imagino que a Unicamp ainda esteja assim, por mais que ela faça [o candidato] pensar, tem um vestibular muito bom nesse sentido, pois ainda tem essa questão dos conceitos. O Enem avançou mais nesse sentido, tem a interpretação de texto, algumas questões menos, outras mais conteudistas, então eu vejo isso como um avanço (Fragmento de entrevista - Professor Francisco).

Sobre as atualidades no Enem e na Comvest e a relação interpretação-conteudismo, a professora Ana Clara ainda aponta:

O Enem acho que é mais “pobre” nesse sentido, porque ele joga a atualidade, mas para responder a questão, exige do aluno o textinho que está ali, então ele não fica demandando uma outra informação que o aluno deveria trazer como bagagem. É importante porque tem muitos alunos que não têm acesso às informações, porque talvez não é dado na escola. E então, talvez, eles consigam responder a questão [usando o texto]. Já na Unicamp, se o aluno não tiver pelo menos um pouco do conteúdo, ele não consegue responder a questão. No Enem ele pode até não ter ouvido a notícia, mas se tiver um textinho minimamente explicando ele consegue chegar na resposta. Mas na Unicamp não, talvez a [questão]“a” ele consiga responder, mas a [questão] “b” não (Fragmento de entrevista - Professora Ana Clara).

Dentre as articulações que dizem respeito à interdisciplinaridade, a contextualização - como realidade do aluno - e a proposta de um ensino que é coerente com as demandas atuais da vida dos jovens, a Geografia escolar vai se constituindo como uma disciplina que afirma sua capacidade de explicação de mundo a partir de uma interdisciplinaridade tida como inerente ao fazer geográfico. Conforme já discutido em outros momentos, certo conteudismo, a memorização e a relação do conhecimento com a realidade do aluno, também são debates que ocorrem no interior da disciplina geográfica. Nesta direção, me proponho no próximo tópico a mobilizar as articulações que autorizam e defendem a interdisciplinaridade como uma identificação disciplinar geográfica, como vai se construindo essa identificação em um cenário de áreas de conhecimento e, sobretudo, em como essa identificação se articula ao conteúdo de atualidades no ensino de Geografia.

5.2.1 A disciplina interdisciplinar dentro do discurso de integração: o fundamento na análise da relação sociedade e natureza

Início esse tópico retomando a fala da professora Luiza, citada anteriormente, sobre as tentativas de interdisciplinaridade na Comvest e sua relação com a Geografia física. A associação da Geografia física com maior nível de dificuldade e com memorização foi discutida no capítulo referente à Comvest. Neste momento, os debates se direcionam a como essas articulações mobilizam a interdisciplinaridade na Geografia como algo que lhe é constitutivo e apontam para um discurso de integração intradisciplinar que tensiona e tenta superar as dicotomias entre os aspectos físico-naturais e os humanos na construção do conhecimento geográfico escolar.

Em uma de suas publicações, Vesentini (2004) defende que a Geografia seria *naturalmente* interdisciplinar e que essa seria a justificativa para que houvesse a quantidade destacada de conteúdos geográficos nas provas do Enem. A contraposição conteúdo-raciocínio é igualmente presente na fala do autor. Ao analisar as primeiras edições do exame, afirma:

Minha hipótese é que isso se deve tanto à característica específica desse exame – que procura avaliar não tanto o domínio de algum conteúdo disciplinar e sim o raciocínio sobre problemas em geral interdisciplinares – como também à natureza da própria geografia, que, apesar de ser uma ciência social, é um saber que se localiza mais ou menos na interface entre as humanidades, as ciências naturais e a matemática. É muito mais fácil (o que não significa que não seja possível) elaborar uma questão interdisciplinar unindo a física ou a biologia com a geografia do que com a história ou com a sociologia, por exemplo. Também é mais fácil elaborar uma questão mesclando a matemática com a geografia (interpretação quantitativa de mapas, tabelas ou gráficos, cálculos sobre população ou sobre a proporção de algum fenômeno em tal ou qual região do país etc.) do que com a literatura ou a língua portuguesa. Também **a preocupação dos exames do Enem em “cobrar” dos alunos a compreensão do mundo e de seus problemas** – econômicos, demográficos, energéticos, ecológicos etc. –, **muito auxiliou nessa valorização da disciplina geografia**, mesmo que integrada com a biologia, a física, a química, a matemática, a história, a filosofia e a língua portuguesa, pois as questões do Enem raramente solicitam conhecimentos ou fórmulas de física (ou matemática, ou química) em si, independentemente de problemas sociais ou ambientais. Quase sempre é uma pergunta sobre poluição (do ar, das águas, de uma cidade ou região), sobre uma usina hidrelétrica ou nuclear (seus impactos ambientais, por exemplo), sobre o crescimento demográfico do mundo ou do Brasil etc., e o seu conteúdo invariavelmente pode ser encontrado nos bons manuais de geografia (VESENTINI, 2004, p. 245 - grifos meus).

Trago essa longa citação para o nosso debate por considerar que na enunciação do

autor se encontra um grande discurso geográfico que atravessa as dimensões acadêmicas e escolares da disciplina e que, recorrentemente, opera como um mecanismo de reiteração da capacidade e abrangência da Geografia em analisar o mundo atual. Em termos curriculares, podemos afirmar que essa articulação procura estabilizar a Geografia no currículo, nos moldes de Goodson (1997). Seu diálogo com os diferentes campos de conhecimento é tratado como de fácil realização, sobretudo em comparação com outros componentes da área de Ciências Humanas. Desta forma, ao se encontrar na *interface* entre ciências naturais, humanidades e matemática, a Geografia dispõe de um grande arsenal de conteúdos que podem ser encontrados em seus manuais, ou mesmo impulsionar o diálogo com qualquer outra disciplina das demais áreas de conhecimento.

Na conversa realizada com os professores, a interdisciplinaridade desponta como um recurso pedagógico que permite a explicação do mundo atual e, em determinados momentos, parece ser o que permite que as atualidades sejam operacionalizadas pela Geografia e identificadas ao conhecimento geográfico escolar, mesmo que os professores construam diferentes concepções sobre o que seriam as atualidades, segundo minhas interpretações. Escolho trazer alguns fragmentos das entrevistas com noções que serão discutidas ao longo deste tópico.

Ainda que a Sociologia, por exemplo, se aproxime muito da gente, e apesar de ser outro método, outro olhar, parece que quem estuda atualidades é o professor de Geografia. Tanto que nesses cursinhos para concurso, quem dá atualidades geralmente é alguém da Geografia, porque é quem consegue transitar por esses temas, se ele estiver antenado com o que está sendo feito de pesquisa também. No caso da barragem de Mariana, por exemplo, dá para falar da privatização da Vale, da declividade do terreno, das pessoas que moravam lá, da construção da barragem, do solo, condição social, atividade econômica, agrícola...enfim, dá para falar de uma infinidade de coisas e a Geografia tem essa capacidade que outras disciplinas escolares não têm. RI [relações internacionais], por exemplo, não é uma disciplina escolar e a Geografia acaba desenvolvendo mais esses assuntos do que outras disciplinas (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara)

Acho que todas as áreas podem discutir atualidades, cada uma com a sua abordagem a partir do seu objeto. De certa maneira, acho que as atualidades ficam a cargo das Humanidades porque espera-se que tenhamos uma leitura de sociedade. Acho que a Filosofia e a Sociologia ficando mais presentes na licenciatura, a gente pode acabar dividindo com eles esses conteúdos. Por exemplo, os conceitos de economia são dados tanto pela Geografia, quanto pela História e nessa questão de atualidades, a economia é um conceito básico para eles entenderem. Muitas vezes, no currículo básico da Geografia, a gente ensina Demografia, Geologia, Economia... em alguns momentos a gente até esquece de ensinar a própria Geografia. Às vezes a gente dá uma aula de Geografia da População e fica mais preocupado em passar os conceitos/teorias

da demografia do que olhar geográfico. Pela própria estrutura curricular isso acaba chegando na gente. (Fragmento de entrevista - professor Francisco).

Hoje ainda brincava com outro professor que a Geografia poderia pegar qualquer assunto e dar uma aula. Acho que pela própria especificidade da Geografia, a gente dialoga muito com outras áreas. Então, tem conteúdos que a gente acaba esbarrando em conteúdos das outras. Biomas a biologia vai falar também, solstício e equinócio a Física também vai falar. A gente não fala que ela vai fazer uma síntese? Então, acho que é isso. Mas dentro da escola também, acho que para a gente fazer um trabalho interdisciplinar qualquer um de Humanas tem mais facilidade do que um de Exatas e Naturais...acho que mais pela nossa formação, a gente topa. A Geografia, por conseguir se aproximar pelo conteúdo com outras áreas, a gente consegue fazer esse diálogo. Como o estudo do meio em Mariana-MG, a gente consegue conversar com a História, com a Química. Então acho que a gente tem uma especificidade que permite isso e os professores de Humanas também são mais abertos a isso de modo geral (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

Mas a Geografia tem um pouco de tudo, né? Às vezes comento isso com os meus alunos. Às vezes eles chegam e dizem que viram isso em História, aquilo em Ciências. A Geografia tem essa qualidade, porque tudo acontece no espaço, no espaço estamos todos. Os alunos gostam, eles têm muita curiosidade (Fragmento de entrevista - professor Pedro).

As colocações dos professores apresentam uma pluralidade de concepções e relações com essa marcação interdisciplinar e nos permite refletir sobre como a flutuação do sentido de interdisciplinaridade, além de autorizar diferentes interpretações acerca das presença de um conteúdo de atualidades articulado ao conhecimento geográfico escolar, igualmente, nos possibilita a reflexão acerca das distintas formas de se conceber o conhecimento geográfico em si e as funções sociais a ele atreladas nos espaços escolares. Reafirmo o quanto a experiência com as entrevistas, em forma de conversas com os professores, foram os grandes suleadores⁴⁹ dos encaminhamentos das discussões nesta tese e, da mesma maneira, me colocaram em um

⁴⁹ Compartilho de uma concepção sobre “orientação” que me foi apresentada pela primeira vez em uma conversa com a amiga do grupo de pesquisa, Thiara Vichiato Breda. Em sua tese, Thiara nos explica a utilização do termo, a qual compartilho nesse momento: “Com a invenção da bússola, através da descoberta de que a agulha magnetizada se alinha ao eixo magnético da Terra, definiu-se um sentido de direção de orientação norte-sul baseada no ponteiro da bússola. Entretanto, a convenção de considerar a indicação e posicionar o Norte no topo dos mapas ocorreu no renascimento europeu, com o início das grandes navegações e o desenvolvimento astronômico, que influenciaram as representações da cartografia. Ter o Norte situado na faixa superior dos modelos cartográficos deixou a Europa em uma posição privilegiada: no centro do mundo, e certamente com uma área beneficiada, conforme observamos no planisfério do belga Gerardo Mercator: *Nova et Aucta Orbis Terrae Descriptio ad Usum Navigatium Emendate* (1590). Para se ter uma ideia, nesse planisfério, como consequência da opção da projeção, a Europa possui um tamanho exagerado, sendo representada duas vezes maior, e a América do Sul "reduzida". Devido à nossa posição geográfica, não podemos ver a estrela Polar no firmamento, referência do polo astronômico Norte, e sim o Cruzeiro do Sul, que é a referência do polo astronômico Sul. Nessa lógica, apesar de causar estranheza ao leitor ou à leitora habituados à orientação Norte na parte superior, faz mais sentido utilizarmos em nosso hemisfério o Sul” (BREDA, 2017, p. 232-233). Desta forma, podemos pensar a incorporação, em nosso vocabulário, de termos como “sulear” e “suleador”.

processo de formação, onde minhas próprias concepções de ensino de Geografia foram tensionadas, desestabilizadas e novamente articuladas.

Em se tratando de uma identificação disciplinar, a interdisciplinaridade não apresenta uma compreensão unívoca, mas mobiliza distintas concepções acerca de seu próprio significado e dos sentidos que confere à disciplina geográfica e seus modos de funcionamento. Nesta direção, Costa e Pereira (2013) afirmam que a interdisciplinaridade pode ser pensada como um significante flutuante, em termos laclauianos. Para Laclau (2013), os significantes flutuantes são aqueles que têm seu significado indeterminado entre diferentes fronteiras de equivalências e seus sentidos estão, pois, em suspenso. São significantes que, em um mesmo campo político e em relação com determinadas cadeias de equivalências, apresentam sentidos mais nítidos, mesmo que não fixos permanentemente. Ou seja, tratam-se de significantes com capacidade de se vincularem a sentidos mais específicos e, no caso dos debates que se referem à “qualidade da educação” (LOPES, 2010), como citamos anteriormente, a interdisciplinaridade é disputada por articulações que a defendem como integração disciplinar e ao mesmo tempo fortalecem o currículo organizado por disciplina (COSTA e PEREIRA, 2013, p. 296).

Em função de uma tradição escolar, algumas disciplinas, como é o caso das Ciências, das Artes e da Geografia, conforme discutido por Petrucci-Rosa (2018), são frequentemente caracterizadas como interdisciplinares por si só. Em tópico intitulado “A interdisciplinaridade intradisciplinar”, a autora chama atenção para o caso específico da Geografia, no qual é possível se deparar com professores que, ao lidarem com demandas curriculares em torno da interdisciplinaridade em suas vidas profissionais, acabam, muitas vezes, se sentindo mais confortáveis diante de seu campo de conhecimento, “(...) chegando à conclusão de que já praticam essa modalidade de integração curricular, sem precisar se abrir para negociação com outro colega de formação diferente” (p. 130).

Autores como Costa e Pereira (2013) e Costa e Lopes (2016), afirmam que o discurso de interdisciplinaridade presente no debate geográfico procura justificar a sua legitimidade disciplinar colocando esse aspecto como uma propriedade dessa disciplina, o que a deixaria com “certa vantagem” em um cenário de currículo integrado, assim como, perspectivas de disciplina escolar, conhecimento geográfico escolar e interdisciplinaridade têm sido relacionadas ao discurso acadêmico como garantia de qualidade do ensino. Nesta direção, as contribuições de Goodson (1983) são caras para refletir sobre as tendências das disciplinas escolares em se validarem com base na utilização de perspectivas do conhecimento acadêmico e científico em função de seu maior prestígio e legitimidade social em relação ao conhecimento escolar. Não se trata de afirmar que exista um consenso acadêmico que identifique a

interdisciplinaridade com a Geografia. Entretanto, há grupos dentro da comunidade disciplinar da Geografia que defendem a interdisciplinaridade como constitutiva da Geografia e essa identificação, na esfera escolar, é, em diversos momentos, concebida como uma vantagem pedagógica da disciplina. Costa e Pereira (2013) dialogam com Gomes (2007), que aponta para a dualidade das abordagens humana e física como características da gênese da disciplina no século XIX a partir de Carl Ritter e Alexander von Humboldt.

Nesses aspectos, a Geografia seria uma disciplina que transitaria entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, para usar os significantes adotados por documentos curriculares nacionais. Assim, “Moreira (2006) pondera que, se o objeto da Geografia consiste no estudo da relação homem-meio, *esta ciência abarca tudo*, visto que nada estaria fora de tal relação” (COSTA e PEREIRA, 2013, p. 308 – grifo nosso). Destaco essa citação, pois a noção de que a Geografia a tudo abrange é uma das concepções que autoriza uma identificação entre os conteúdos de atualidades com o conhecimento geográfico escolar e, ainda, opera na construção de uma totalização metafórica condensada no entendimento de que a Geografia escolar explica o mundo.

Dentro das discussões acerca da abrangência das explicações geográficas por meio da interdisciplinaridade, convive a noção de que a Geografia seria uma ciência de síntese, caracterizada, portanto, por formas de análise que contariam com ferramentas oriundas de variados ramos do saber científico. De acordo com Araújo (2014), a relação da Geografia com a noção de ser uma ciência de síntese dos saberes trata-se de uma herança mítica fundamental, pois em sua formação como ciência procurou unir em um único ramo do saber a dualidade sociedade e natureza. Para o autor esse intento pode ser visto tanto como uma virtude, quanto como uma certa imprudência.

(...) como uma virtude: a dádiva do poderio discursivo digno do saber total, advindo da abrangência muito mais descritiva que explicativa das nuances existentes na relação entre o sujeito e o objeto. Por outro lado, talvez seja uma leviandade tais pretensões holísticas. Nas prerrogativas de dispor-se a sustentar o peso do mundo nas costas desde o seu nascimento, a Geografia cede ao ver surgir rachaduras enunciativas na totalidade que carrega, sem ter a quem passar o seu ônus, mesmo que os que nela veem partes contributivas de suas particularidades metodológicas advoguem em posição contrária, indispondo-se igualmente a tal destino, como é o caso da Sociologia, História, Antropologia, Geologia, Economia e outras ciências coirmãs da Geografia (ARAÚJO, 2014, p. 22).

Para o autor, parece haver um “eterno retorno” à criação da Geografia como saber de síntese, mesmo que em determinados momentos sejam edificados alguns movimentos desmembradores dessa perspectiva. Segundo Christofolletti (1982), a noção de síntese derivava

de um procedimento metodológico da pesquisa geográfica utilizado para compreender um conjunto de elementos de determinada região, de modo que cada aspecto do fenômeno era objeto de determinada ciência e suas análises particulares. Caberia à Geografia, desta forma, a realização de uma síntese a partir da consideração de uma totalidade. Essa noção de síntese tem sido tensionada em diversas articulações em âmbito escolar e acadêmico. Entretanto, como interpretado a partir das entrevistas, convive com um discurso de interdisciplinaridade, ainda que a concepção de interdisciplinaridade, por vezes, antagonize a proposta de síntese.

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade. Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora (BRASIL, 2000, p. 31).

Essa concepção foi debatida por autores como Harvey (1972), Claval (1975) e Santos (2012 [1978]). Santos (2012, p. 125) ao dialogar com L. Febvre, expõe a existência da noção de que a Geografia por vezes é considerada como a única disciplina apta a realizar uma síntese, de modo que as interpretações geográficas exigem, mais do que qualquer outra, o subsídio de grande número de outras ciências. Para o autor, “Todas as ciências são de síntese ou simplesmente não são ciência” (p. 126), dado que sínteses são resultado de um esforço intelectual que ultrapassa a própria especialidade em uma tentativa de abranger o universo das coisas e as coisas como universos. Na Geografia, especificamente, haveria uma interdisciplinaridade “pobre” em função de um certo isolacionismo em relação a outras ciências como uma forma de garantia de sua independência e legitimidade científica. No contexto escolar, a interdisciplinaridade guarda relação de contiguidade com enunciados que afirmam a capacidade da Geografia em apresentar um amplo caráter explicativo do mundo, uma vez que a Ciências Humanas e Ciências da Natureza encontram equivalência nos significantes *homem e meio*, ou ainda, *sociedade e natureza*. Neste sentido, como coloca a professora Luiza, “a Geografia pode pegar qualquer assunto e dar uma aula”. Conforme apontado em outros momentos, *sites* voltados ao vestibular e Enem recorrentemente abordam conteúdos tidos como atualidades de maneira mais abrangente possível, onde “abrangente” se aproxima de uma abordagem interdisciplinar.

No exemplo apresentado na introdução desta pesquisa, o texto sobre o pré-sal brasileiro discriminava seus aspectos físicos (formação do petróleo), econômicos (o petróleo como uma commodity), ambientais (o petróleo como um combustível fóssil) e políticos (como

se daria a distribuição de royalties do petróleo pelos estados brasileiros). Nos enunciados tanto da professora Ana Clara, quanto da professora Luiza, o crime ambiental ocorrido em Mariana-MG em 2015 – e repetido em Brumadinho-MG em 2019 – surge como uma demonstração da capacidade explicativa da Geografia como apta a analisar diferentes aspectos de um acontecimento. Ainda que as professoras tragam o mesmo exemplo sobre uma abordagem interdisciplinar de uma atualidade até então, não afirmo que ambas se constituem como sujeitos homogêneos no que se refere aos seus enunciados sobre os propósitos da Geografia escolar, mas que neste aspecto especificamente, a interdisciplinaridade é mobilizada em relação equivalencial.

Em certas cadeias articulatórias, a presença de outros campos, ou disciplinas, na composição do currículo escolar de Geografia não é necessariamente percebida como uma vantagem pedagógica, mas sinaliza para algo que parece externo ao que se considera como geográfico. Na fala do professor Francisco, por exemplo, há a enunciação de que devido a uma demanda curricular, “*a gente ensina Demografia, Geologia, Economia... em alguns momentos a gente até esquece de ensinar a própria Geografia*”. O que seria a “própria Geografia”? Não é algo que realmente posso responder, no entanto, aponto para o fato de que o discurso da interdisciplinaridade não está livre de tensionamentos e, tampouco, está presente na fala de todos os professores como um indicativo da possibilidade de um amplo espectro de explicações sobre os acontecimentos designados como atuais, ou mesmo como constitutiva da Geografia.

A partir da fala do professor Francisco, interpreto e argumento que a existência de outras ciências que se mostram como necessárias ao conhecimento geográfico escolar, da forma como o currículo pode ser concebido, nem sempre indicam um ganho direto para o ensino de Geografia. A Geografia que abarca tudo é problematizada por não abranger a *própria Geografia*. Suspeito, portanto, que nessas articulações sejam possíveis a construção de identificações geográficas que não se pautam, preferencialmente, no discurso da interdisciplinaridade, ainda que não neguem de modo efetivo um diálogo com outras áreas, ou até mesmo a divisão de conteúdos, como os de atualidades, conforme a fala do professor.

De acordo com Costa e Pereira (2013, p. 308), algumas discussões se destacam no contexto da integração e do ensino de Geografia, como a realizada por Pontuschka *et al* (2007), onde o espaço geográfico é significado como o principal conceito da Geografia e seria responsável por criar condições de integração com outras disciplinas, ou também, Compiani (2009) que afirma que o mundo atual globalizado exige um enfoque interdisciplinar e Suertegaray (2002), para quem parte dos problemas da educação básica é fruto de seu distanciamento da ciência de referência, a qual apresentaria um caráter integrado. Assim, a

interdisciplinaridade com base no discurso da integração, proposto em documentos como os PCNEM e OCNEM, são articulados na Geografia escolar como uma apropriação disciplinar.

É conjecturada uma visão de Geografia como saber eminentemente interdisciplinar e argumenta-se, nesse sentido, que seu objeto estaria disperso entre as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas (BRASIL, 1999). (...) Em outros trechos, a Geografia é defendida como um campo do conhecimento capaz de romper com a visão fragmentada e apartada da realidade. Com vistas à ruptura com a suposta visão estanque, argumenta-se que a reflexão geográfica se desdobra num trabalho coletivo que se desenvolve a partir do conhecimento de outras áreas (BRASIL, 1999) (COSTA e PEREIRA, 2013, p. 309).

A fragmentação do conhecimento, sinalizada como algo a ser combatido nas publicações curriculares nacionais, encontra equivalência na construção do conhecimento geográfico escolar. Conforme discutido na primeira parte dessa tese, as articulações entre o movimento denominado de *renovação*, em contraposição a uma Geografia Quantitativa e Regional de base francesa, se constituíam tendo como uma de suas principais significações, o combate à fragmentação do conhecimento promovida por uma vertente “tradicional”, tanto no campo epistemológico da disciplina, quanto no âmbito pedagógico. Uma das soluções construídas naquele momento foi a noção de totalidade como uma forma de estabelecimento do conhecimento geográfico, seja na esfera acadêmica ou escolar, e as teorias cognitivistas como concepção de ensino. Como visto, as justificativas de origem para uma visão fracionada da Geografia estão articuladas à dualidade da relação homem-meio/sociedade-natureza. Autores do campo geográfico têm construído ferramentas com o intento da superação desse dualismo ao longo de suas produções.

Suertegaray (2001) afirma que a Geografia, desde a sua autonomia, esboçou preocupação com a relação homem-meio (entorno natural) e que, nessa direção, se diferenciou de outras ciências que, como herança da ciência moderna, foram divididas em Ciências Naturais e Sociais. Haveria, desta forma, um paradoxo que a acompanha e que é significado pela autora como um privilégio. A Geografia teria sido impossibilitada de seguir um caminho claro de construção unitária entre as ciências, o que dificultou suas construções de método. Com o passar do tempo e a aproximação da Geografia com a Sociologia, Economia e Ciência Política, sobretudo a partir do materialismo histórico, a Geografia começa a pensar o espaço geográfico sob o prisma da apropriação e como produto da organização social da vida, de modo que a natureza passou a ser vista como um recurso à produção. Esse movimento ampliou uma visão social e econômica do espaço, entretanto, limitou as possibilidades analíticas da natureza. A autora propõe, então, que pensemos em um espaço como um todo uno e múltiplo e aberto a

múltiplas conexões que possam ser expressas por conceitos como paisagem, território, lugar e ambiente. Esses conceitos permitiriam uma conjunção, de modo que cada um deles “ênfatisa uma dimensão da complexidade da organização do espaço geográfico: o econômico/cultural (paisagem), o político (território), a existência objetiva e subjetiva (no lugar) e a transfiguração da natureza (no ambiente)” (SUERTEGARAY, 2001, s/p).

As tentativas de suplantação da fragmentação do conhecimento geográfico e geográfico escolar têm sido elaboradas por diferentes autores em distintas articulações ao longo do tempo, o que pode nos levar a pensar que, aparentemente, a fragmentação, principalmente relacionada à dualidade física-humana, possui mais força de persistência no debate geográfico do que efetivamente cada uma de suas tentativas de superação. Se a integração fosse, de fato, inerente ao conhecimento geográfico, sua reiteração realizada por esses autores não seria necessária, posto que seria algo dado.

No esforço de estabelecer **uma unidade na diversidade**, de se abrir a outras possibilidades mediante uma **visão de conjunto**, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto **totalidade**, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, **requer esse esforço interdisciplinar**. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas (BRASIL, 2000, p. 32 – grifos meus).

Essa discussão em busca de certa unidade na organização das análises geográficas atravessa os espaços escolares e acadêmicos e sua constante reafirmação coloca a fragmentação como um exterior a ser combatido, posto que é concebido como algo que enfraquece o discurso geográfico. Os documentos curriculares nacionais reafirmam a integração da Geografia não apenas por um contexto de proposta de integração curricular maior que abrange todas as áreas de conhecimento, mas como uma demanda da própria disciplina. O discurso da interdisciplinaridade, por vezes, carrega um sentido de vantagem e privilégio nas enunciações da Geografia escolar, no entanto, argumento que mesmo que a interdisciplinaridade constitua um discurso ambíguo, como defendido por Lopes (2008), ao reafirmar a integração e a disciplinaridade de forma concomitante, suas cadeias articulatórias podem, em determinados arranjos, não serem capazes de assegurar sua marcação disciplinar em um contexto de integração.

Assim, de acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000), por exemplo, é justamente a interdisciplinaridade que é capaz de garantir a visão de totalidade/unidade ao conhecimento geográfico, posto que o espaço e seus sujeitos são constituídos por interações. Retomamos então

a fala do professor Francisco, para quem, muitas vezes, não ensinamos “a própria geografia”, mas sim conteúdos de Geologia, Demografia, dentre outros. De certo, como afirma Santos (2012), podemos concordar que o próprio fazer científico envolve o diálogo entre diferentes ciências, já que uma única ciência por si só não seria capaz de explicar o mundo e esse processo não seria uma exclusividade da Geografia. O que inquieta, entretanto, é que na Geografia é justamente o discurso da interdisciplinaridade inerente que convive e disputa influência a partir de uma visão de unidade. De outro modo, a interdisciplinaridade pode, em determinadas articulações, ser concebida como condição para uma visão de unidade e, em outras, ser ainda algo que bloqueia um sentido de unidade quando a presença de outros conteúdos com marcações disciplinares que compõem outros campos de estudo (Geologia, Economia e etc.) é justamente o que afasta a prática docente da “própria Geografia”. Há, portanto, uma flutuação de sentidos do significante *interdisciplinaridade* que reforça um discurso de integração e totalidade dentro da própria disciplina ao mesmo tempo em que parece impedir certa clareza sobre um caráter geográfico “próprio” na análise dos fenômenos.

No início dessa pesquisa, ainda durante a escrita do seu projeto em 2016, ao investigar os *sites* e plataformas dedicadas aos vestibulares, havia uma maior recorrência da associação entre os significantes *geografia* e *atualidades*. Nos últimos meses de escrita, entretanto, a associação com áreas de conhecimento tem sido mais frequente. As atualidades, como qualquer outro conteúdo escolar, não são competência de nenhuma disciplina no sentido de que nenhuma disciplina escolar guarda uma relação natural com os conteúdos concebidos como atualidades (ou com quaisquer outros conteúdos que as componham). Nos cabe pensar, portanto, quais articulações permitem uma identificação entre um determinado conteúdo e uma disciplina escolar. Em identificações entre as atualidades e o conhecimento geográfico escolar é possível pensarmos a interdisciplinaridade como uma dessas construções que autorizam essa identificação. A Geografia seria então capaz de abordar uma série de aspectos que podem envolver a estrutura de certos acontecimentos, transitando entre explicações de cunho humano/social e natural.

Em determinados momentos, durante as entrevistas, alguns professores sinalizaram que, a despeito de uma demanda por conteúdos de atualidades nas aulas de Geografia, percebiam que outros professores de Ciências Humanas também são requisitados na explicação desses conteúdos. Mesmo que a Geografia aponte para uma especificidade na forma de tratá-los, compartilham com os demais professores da área a competência de trabalhar com os conteúdos de atualidades. Em se tratando das Ciências Humanas, Petrucci-Rosa (2018) conclui a partir de análise de documentos curriculares nacionais, como DCNEM (BRASIL, 1998),

PCNEM (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006), DCNEM (BRASIL, 2012) e publicações referentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que essa área, dentre as demais, é a que parece apresentar uma discussão sobre interdisciplinaridade de forma mais destacada. Há, segundo os PCNEM (2000), a assertiva de que esta área teria uma maior capacidade de operar interdisciplinarmente, visto que as disciplinas que a compõe teriam o mesmo objeto de estudo em comum: o ser humano.

A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a **Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais** – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo **objeto principal: o humano**, explorado em todas as suas vertentes (BRASIL, 2000, p. 6 – grifos meus).

Destaco a noção de que a Geografia, mesmo que tendo o ser humano como objeto principal de estudos juntamente com os demais componentes curriculares, estaria “a meio caminho” entre a área de Ciências Naturais e Humanas - uma das principais justificativas sobre uma interdisciplinaridade intrínseca a essa disciplina. Se, discursivamente, a área de Ciências Humanas é a com maior ênfase no projeto interdisciplinar e se dentro dela há uma disciplina – a Geografia – que reivindica a interdisciplinaridade como constitutivo de sua identidade, por conseguinte, a Geografia disputa o lugar de destaque na área por sua *dupla interdisciplinaridade* - uma pela área e outra pela marcação disciplinar.

Em se tratando de áreas de conhecimento, penso que a conexão de conteúdos a cada campo disciplinar dá-se da mesma maneira que ocorre em um currículo assumidamente disciplinar sem a proposta de integração: as identificações são disputadas de modo que cada disciplina escolar constrói suas próprias articulações com cada conteúdo escolarizado. Argumento que alguns conteúdos apresentam maior estabilidade do que outros, de modo que sua identificação disciplinar seja mais visível e sua desestabilização demande articulações mais fortalecidas. A Geografia escolar, mesmo que mobilizadora de um discurso de interdisciplinaridade intrínseca e capacidade de transitar entre as ciências naturais e humanas, compõe a área de Ciências Humanas – e não as Ciências Naturais – nos documentos curriculares anteriormente referenciados e, igualmente, no Enem. A Geografia, identificada em uma área de conhecimento, articula – como as demais disciplinas – ferramentas que a diferenciam e legitimam sua existência no currículo da Educação Básica, como quais sejam: ferramentas teórico-metodológicas que possibilitam a realização de análises do campo da

natureza, por assim dizer. É como se nos perguntássemos: em um cenário de área de conhecimento, quais desses conteúdos “apenas” o professor de Geografia pode desenvolver em suas aulas?

Considerando que o que a diferencia, de modo geral, é o livre trânsito pelas Ciências Humanas e Naturais, dentro das articulações construídas nas Ciências Humanas, o que distingue a Geografia de outras disciplinas são os conteúdos identificados como do campo das Ciências Naturais. Não estou argumentando, nesse momento, acerca das possibilidades de um raciocínio geográfico, ou seja, um pensamento espacial com mobilizações geográficas sobre quaisquer conteúdos que sejam, mas sim sobre as identificações de determinados conteúdos com uma disciplina escolar específica. A discussão aqui construída se trata de olhar para conteúdos que eventualmente venham a compor uma disciplina e não, especificamente, sobre um método geográfico de análise desses conteúdos. Isto é, estou tratando de quais conteúdos são concebidos como ensináveis pela Geografia e não, necessariamente, como se dará esse ensino, mesmo que essas questões estejam igualmente articuladas e guardem estreita relação com a última fala do professor Francisco, onde a “própria Geografia” pode também estar relacionada com uma forma de raciocínio, por exemplo.

As noções de integração existentes dentro do debate geográfico trazidas pelos professores entrevistados, documentos curriculares nacionais e por autores do campo científico, constroem sentidos sobre o conhecimento geográfico e geográfico escolar. No que se refere aos conteúdos de atualidades, portanto, seja pelas concepções de totalidade, interdisciplinaridade, unidade, ou até mesmo em relação às referências sobre a Geografia como uma ciência de síntese, há a construção de articulações que autorizam a associação entre as atualidades e o ensino de Geografia. Desta maneira, ao “*transitar por temas*”, ter “*capacidade que as outras [disciplinas] não têm*”, apresentar uma “*especificidade*”, “*esbarrar no conteúdo de outras áreas*”, “*fazer uma síntese*”, “*poder pegar qualquer assunto e dar uma aula*” ou, até mesmo, esquecer da “*própria Geografia*” (em detrimento de conteúdos que seriam de outras esferas de conhecimento), a Geografia é capaz de discutir os conteúdos de atualidades, em determinadas articulações, como se lhe fossem um conteúdo próprio.

Em suma, as atualidades, como qualquer outro conteúdo escolarizado, compõem disputas discursivas de identificação disciplinar. No que concerne ao conhecimento geográfico escolar, a noção de interdisciplinaridade como inerente ao campo - ainda que dentro desse mesmo campo haja uma gama de significações diversas sobre essa questão - autoriza a identificação e a reivindicação dos conteúdos de atualidades ao conhecimento geográfico escolar. Em um cenário de organização por área de conhecimento, cada disciplina construirá

suas próprias articulações de modo a se diferenciar das demais como uma forma de legitimação da sua importância e necessidade de permanência no currículo. Na Geografia, uma das vias para essa legitimação é a sua possibilidade de poder abordar uma extensa cadeia de conteúdos a partir de uma particularidade explicativa que a permite construir análises que exploram um maior número de variáveis em cada acontecimento analisado, posto que é concebida como uma disciplina que, a partir do espaço, transita entre as esferas sociais e naturais e, dentro de cada uma dessas, dialoga ainda com as demais disciplinas que as constituem.

5.3. O território, o poder e a geopolítica como reivindicação geográfica

Durante as análises sobre o Enem e o vestibular e, principalmente, no decorrer das entrevistas, a geopolítica mostrou-se como um significante em articulação com as atualidades. Na análise dos itens da Comvest, por exemplo, foi possível considerar a identificação de conteúdos os quais considereei como atualidades - dado seus debates atuais e projeção - com aqueles definidos pela Comissão como **geopolítica**. A geopolítica é identificada como um conteúdo componente do conhecimento geográfico escolar e está presente nas aulas de Geografia, sobretudo, no terceiro ano do Ensino Médio. Trago ao texto, fragmentos de entrevistas que auxiliaram na orientação das análises.

Durante a conversa com a professora Ana Clara, dialogamos sobre as especificidades de cada componente curricular nas Ciências Humanas em relação à abordagem de determinados conteúdos e então entramos em uma discussão sobre a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos em 2016, sobre a qual a questioneei qual seria a diferença entre uma aula de Geografia e de Sociologia sobre esse acontecimento. Da mesma maneira, o professor Francisco foi questionado em relação a como imaginaria uma aula sobre a Guerra da Síria. Os professores Marcos e Luiza, por sua vez, ao discorrerem sobre o que pensam acerca da relação entre ensino de atualidades e Geografia, trazem a geopolítica associada a essa disciplina.

Acho que o professor de Sociologia vai estar mais preocupado com a representação que tem, na sociedade, uma pessoa como ele ser eleita, enquanto o professor de Geografia está preocupado com a relação entre as nações e a representatividade disso para os territórios. O professor de Sociologia está preocupado em como aquilo reflete na sociedade norte-americana e na relação dela com outras sociedades, mas ele não faz, por exemplo, uma análise de importação e exportação, *commodities* e essas coisas (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Eu parto do que tem na Guerra da Síria, busco fazer ciência geográfica do que está acontecendo e *linkar* (sic) com a realidade deles. Então, neste caso, talvez, eu fosse pela questão do território perguntando: “O que uma guerra significa?”. Partindo do que eles têm como referência, da geografia deles e do conhecimento deles para poder discutir (Fragmento de entrevista - professor Francisco).

Eles perguntam sobre atualidade para qualquer professor de Humanas que eles veem que trabalham com essas questões. Eu imagino que a Geografia acaba tomando parte desse discurso porque as atualidades têm a ver com a transformação do espaço, o território naquele momento e eu acho que como isso é uma questão da Geografia - a paisagem, o território, o espaço - acaba sendo por ela que se discute isso. São questões de geopolítica também. No estado, em geral, é duplo, porque às vezes eles trazem a demanda, às vezes a gente. Porque eles veem algo na mídia e vêm perguntar; vem perguntar do impeachment, se foi golpe, se vai ter terceira guerra mundial ou não, se a China vai dominar tudo... Mas eles não vêm perguntar só para mim, perguntam também para os outros professores, até porque os professores de Humanas são mais abertos, às vezes uma linha mais à esquerda faz com que eles venham até você, mesmo que não concorde com você (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

Não acho que as atualidades sejam competência da Geografia. Acho que todas as áreas podem trabalhar com ela. Mas acho que acabam ficando mais com a gente porque temos toda a discussão geopolítica. Onde trabalho tivemos a disciplina de “Atualidades” que já foi dada pelo professor de História e outras áreas, mas agora que acabou a disciplina que ela ficou com a Geografia, porque alguns assuntos coincidem com geopolítica e aí fica mais fácil (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

Segundo Becker (2012), a geopolítica foi criada a partir da influência de Ratzel (1897) e sua “Geografia Política”, obra na qual ganham destaque as relações entre Estado-nação e território. Por muitos anos sua herança foi negligenciada pelo campo geográfico por estar associada a uma concepção determinista, de modo que seus estudos são, então, apropriados por uma outra disciplina, criada também no século XIX, a geopolítica. Essa prática fez com que a Geografia se afastasse de um conjunto de técnicas e de um saber que pensa o espaço pelo prisma do Estado (e, atualmente, das grandes empresas). Para a autora, negar as práticas estratégicas - seja nas origens da disciplina, nas teorizações de Ratzel ou na geopolítica do Estado Maior - seria negar, igualmente, a própria Geografia. Do mesmo modo, repensar a Geografia envolveria, necessariamente, um desvendar da geopolítica e, assim, aos estudos geográficos caberia a construção teórica sobre suas práticas estratégicas.

A ideologia herdada da geopolítica está associada a hipóteses geoestratégicas sobre o poder mundial pautadas em dois princípios: os Estados-nação e o poder da Geografia dos lugares. Becker (2012, p. 121) coloca ainda que o espaço e a sociedade não são expressão apenas de processos tecnológicos e econômicos, mas que são produto de decisões políticas e

estratégias organizacionais. Defende que as tendências de reestruturação do espaço devem ser tensionadas por projetos alternativos provenientes da sociedade e do espaço territorial. “A questão territorial, por essa razão, é hoje, igualmente, chave, porque abre a perspectiva da multidimensionalidade do poder referente à prática espacial estratégica de todos os atores sociais e em todos os níveis, escapando da concepção totalitária de um poder unidimensional seja do Estado, do capital ou da máquina de guerra” (Ibidem, p. 121). A ênfase que a autora confere à dimensão territorial também está presente na fala dos professores sobre as formas de abordagem dos conteúdos concebidos como geopolítica e que emergem quando são indagados sobre as atualidades.

Tanto nas falas da professora Ana Clara, quanto nas do professor Francisco e Marcos, o território emerge como a associação existente entre a geopolítica e uma análise geográfica dos fenômenos. O território, portanto, é o que parece validar a identificação entre esses dois campos e, interpreto ainda na fala do professor Marcos, que a dimensão atual dada aos conteúdos de geopolítica é construída pela concepção de um espaço em constante transformação, ou seja, um território que a todo momento é fruto de novas disputas e configurações de modo que seja sempre necessário se atualizar sobre os acontecimentos que lhes estão associados de alguma maneira.

Os temas que são mais comumente identificados como geopolítica em materiais didáticos, e alguns até mesmo discutidos pelos professores durante as entrevistas, compõem muitas das listas de jornais, revistas, *sites* e plataformas destinadas ao vestibular que selecionam as atualidades mais proeminentes em determinado período de tempo. Nas publicações do Guia do Estudante Atualidades⁵⁰, por exemplo, as capas, bem como os outros trazidos pela revista são permeados por esses conteúdos⁵¹.

⁵⁰ De acordo com o Guia do Estudante: “O GE Atualidades resume os principais fatos do Brasil e do mundo que podem cair nos vestibulares. Ele apresenta os temas mais importantes do noticiário com uma linguagem fácil de entender, ideal para quem não está acostumado a acompanhar jornais e revistas regularmente”. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/edicoes/ge-atualidades-2018-1/> Acesso em novembro de 2020.

⁵¹ Na edição do primeiro semestre de 2016, além da matéria da foto de capa, a revista traz os tópicos: “Dilma acuada: o governo encara a impopularidade e o risco do impeachment”; “Epidemia de zika: um vírus pior que o da dengue expõe o Brasil à microcefalia”; “E mais: Lama em Mariana, Olimpíadas no Rio, Refugiados, Balanço da Cop21, Eleição Argentina, Petróleo em baixa”. Na edição no primeiro semestre de 2017 a revista apresenta: “Violência: explode a guerra entre facções nos presídios do Brasil”; “Lava Jato: a morte do ministro Teori Zavascki e a delação da Odebrecht”; “E mais: Fidel sai de cena, Mudanças no pré-sal, Drama na Síria, Febre amarela, Paz na Colômbia, PEC de Gastos”. Na edição do primeiro semestre de 2018 ainda consta: “Violência: governo Temer intervém no Rio de Janeiro”; “Eleições 2018: a ameaça das *fake news* nas redes sociais”; “E mais: a Rússia da Copa, Caos em Mianmar, Febre amarela, #metoo, Arte x Censura, Espanha dividida”.

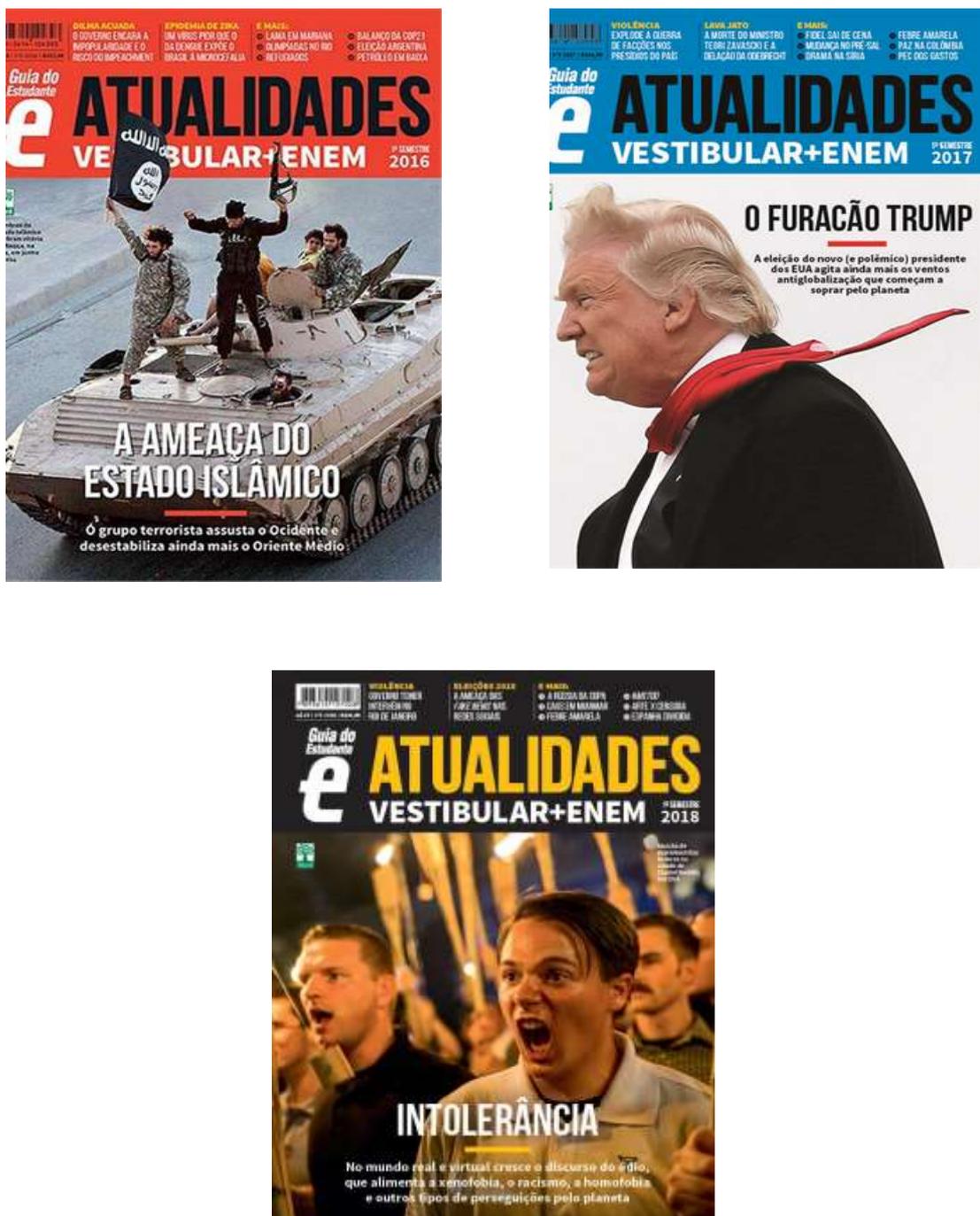


Figura 28. Capas das revistas *Guia do Estudante Atualidades: vestibular + Enem* (2016; 2017; 2018).

Fonte: Editora Abril - Guia do Estudante.

A geopolítica aponta, também, para uma relação muito próxima dos meios de comunicação. Por diversas vezes, nas falas dos professores sobre os conteúdos identificados como geopolítica, ou mesmo como atualidades que não necessariamente estejam articuladas à geopolítica, a mídia emerge como a fonte de determinados questionamentos direcionados aos

professores por parte dos estudantes, sendo também a fonte geradora de discussões promovidas pelos próprios professores em aula.

Na defesa de um estudo geográfico que se reaproxime da geopolítica, Giroto e Santos (2011) apontam associações entre geopolítica, Geografia e Ensino Médio, afirmando que vivemos no século XXI um cenário no qual “o mundo invade a vida dos alunos” (p. 144). Essa mesma assunção também foi realizada por Callai (1998) e Straforini (2008) ao discutirem as relações entre o ensino de Geografia e as formas de se construir com os alunos as escalas do local-global, ao afirmarem que, nos últimos anos, as informações sobre acontecimentos em diferentes escalas têm chegado aos alunos independente de sua faixa etária e que, portanto, não era mais possível restringir o ensino-aprendizagem a apenas uma escala, além do que, em uma concepção na qual o espaço é concebido como totalidade, a ordem de introdução das diferentes escalas não conferiria prejuízo à educação geográfica.

Em Giroto e Santos (2011, p. 145), é problematizado a concepção dos significantes “informação” e “conhecimento” como sinônimos e que, neste contexto, no nível do senso comum, os meios de comunicação têm, aos poucos, substituído o lugar da escola como produtora de conhecimento válido. Neste sentido, há o questionamento de como esses conteúdos chegam à sala de aula, principalmente, no que se refere ao ensino de geopolítica. Defendem que o arcabouço teórico-metodológico da geopolítica é fundamental na ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre determinados fenômenos e, da mesma forma, que o conhecimento geopolítico não deve ser pensado apenas para o entendimento de fenômenos mundiais atuais. Chamo a atenção para o apontamento dos autores no que se refere à escala conferida comumente à geopolítica, a saber, a escala mundial. A partir de uma identificação entre a geopolítica e as atualidades, essa observação nos auxilia na consideração das relações existentes entre as atualidades e suas escalas de acontecimento, assim como, de que maneira seu conteúdo na sala de aula mobiliza, ou não, a realidade dos alunos. Por ora, as análises dos autores consideram que um conhecimento geopolítico não necessita ser restringido a apenas uma escala de estudo.

Assim: “*O aluno deve compreender que as relações entre o poder e o território estão presentes cotidianamente. Servem para explicar os conflitos entre grupos rivais por um território com interesse econômico associado, assim como as relações no interior da escola e dos diferentes territórios que nela existem*” (GIROTO e SANTOS, 2011, p. 146 - grifo nosso). Os autores tentam desconstruir a noção de que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da geopolítica seriam restritos à escala global e, desta forma, argumentam que é possível mobilizar entendimentos sobre relações de poder e território na escala do cotidiano. Assim, procuram

ensionar concepções que contrapõem as lógicas de funcionamento dos fenômenos mundiais às lógicas que operam no nível do cotidiano dos alunos.

Esse ponto da discussão nos leva à reflexão: seria possível, então, definir a escala do cotidiano? Nas entrevistas com os professores, interpreto que essa busca pela relação com o cotidiano dos alunos está presente, por exemplo, na fala do professor Francisco, de modo que a aproximação entre o que acontece no mundo e a vida cotidiana - a realidade do aluno - se dá via território. O cotidiano é, então, mobilizado por meio de um conceito que é tido como estruturante da Geografia e que, segundo Giroto e Santos (2011), pode ser trazido para o cotidiano dos alunos. Desta maneira, o cotidiano, que é concebido em oposição à escala global, parece ser acionado por meio do desenvolvimento de um conhecimento que tem como base o território. É assim que o que acontece em âmbito global guardaria relação com a esfera cotidiana, de modo que os conflitos territoriais envolvendo o Estado Islâmico ou a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, por exemplo, guardariam contiguidade com a vida dos estudantes por meio das formas de se articular as percepções territoriais envolvidas nesses acontecimentos às dimensões territoriais de situações presentes no dia a dia dos alunos.

Na Geografia há uma discussão que diferencia ao mesmo tempo em que aproxima a geopolítica das análises geográficas. Para Giroto e Santos (2011), a partir das análises dos livros didáticos de Geografia da primeira metade do século XX, é possível refletir sobre as relações entre o ensino de Geografia e a geopolítica. Tratava-se de um momento de tentativa de institucionalização da Geografia como conhecimento científico e as publicações de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho compunham os materiais didáticos de Geografia. Em suas obras aparece o que os autores consideram como uma herança da Geografia política de origem alemã: os conceitos de território, povo e nação. Nas construções discursivas que edificavam um ideário de nacionalidade como imperativo educacional, a geopolítica era articulada a um conhecimento necessário no controle e na expansão territorial, de modo que a Geografia seria, desta forma, fundamental na construção da identidade nacional. Principalmente próximo aos anos 1930, a relevância social da Geografia era constituída por meio da importância dada ao conhecimento do país para a elaboração de um projeto nacional. Foi justamente essa aproximação entre Geografia e geopolítica que foi antagonizada pelo movimento de renovação nos anos 1970 e 1980, levando à rejeição das obras de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho e de um ensinar geográfico nelas contido - geografia regional de tradição francesa ou lablacheana - que foi intitulada, ou simplificada, como geografia escolar tradicional. A crítica se pautava na aproximação do conhecimento geográfico e geográfico escolar ao Estado autoritário de Vargas e, mais tarde, do regime militar de 1964.

Para Riceto (2017), a proposta educacional de Aroldo de Azevedo concebia a geopolítica como um ramo também das Ciências Políticas e não apenas da Geografia. Mesmo assumindo sua proximidade com outros campos, como a História e a Filosofia, Riceto (2017) procura evidenciar como a geopolítica está “profundamente associada à ciência geográfica” (p. 387). Segundo o autor, a geopolítica se refere ao entendimento da realidade socioespacial que auxilia na articulação de estratégias visando ações futuras. Define como bagagem teórica o conhecimento de “processos, fatos e contextos históricos, além das análises diuturnas de acontecimentos, projetos, ações isoladas e articulações dos mais diferentes atores globais” (p. 389). A geopolítica, desta forma, seria fruto da materialização das relações de poder entre diferentes agentes da sociedade internacional.

Nas palavras do autor, ainda que com proximidade “visceral” com outras ciências, “pensar geopoliticamente é realizar uma análise geográfica” (p. 390). A defesa, portanto, da identificação da Geografia com a geopolítica está relacionada a uma forma de pensar e ao envolvimento direto do espaço geográfico com as relações de poder que o constitui, o que diferenciaria a relação que a geopolítica tem com a Geografia da associação que mantém com outros campos. Segundo Vesentini (2000), para Rudolf Kjellén (1864-1922) - a quem é atribuída a criação do termo “geopolítica” -, a geopolítica é a ciência que analisa o Estado como organismo geográfico. No entanto, atualmente as análises geopolíticas não se limitam ao poder e ações estatais e igualmente englobam as ações de grandes corporações transnacionais, assim como de organismos não governamentais e entidades supranacionais. Para Riceto (2017), todos fazem uso dessa leitura estratégica do espaço, dividindo com os Estados o protagonismo na geopolítica internacional. O autor traceja algumas situações nas quais agentes não-estatais se articulam com o objetivo de controlar espaços, informações e conhecimentos.

Áreas com localizações privilegiadas, favoráveis a rotas de transportes e detentoras de reservas de recursos naturais estratégicos, potenciais mercados consumidores e legislações frágeis que permitam redução de custos produtivos, dados estratégicos sobre onde e quando investir, desenvolvimento tecnológico nos mais diferentes segmentos, entre outros, estão entre os alvos de cobiça desses novos atores/entes dentro da nova ordem mundial (RICETO, 2017, p. 391).

Os exemplos apresentados pelo autor agem como uma reiteração da relação muito próxima entre a geopolítica e a abordagem geográfica, dado sua relação com o que considera o objeto de estudo da Geografia - o espaço geográfico. Retoma as análises de Yves Lacoste, para quem, de início, a Geografia é um saber estratégico, para afirmar que, mesmo hoje, o espaço geográfico guarda íntima relação com a geopolítica. Sobre a valorização da informação na

contemporaneidade, em seu texto é possível perceber a relação entre aspectos físicos e humanos como atribuição estratégica do espaço, seja a partir de informações sobre aspectos físicos, como localizações de reservas de recursos naturais, ou socioeconômicos em função de perfis demográficos e arranjos espaciais de produção.

Em Riceto (Ibidem), os conhecimentos históricos também são essenciais nas análises geopolíticas e, no Ensino Médio, há até mesmo a imprecisão sobre qual disciplina deveria realizá-las, se a História ou a Geografia. Com as contribuições de Khanna, procurar separar quais seriam as atribuições de cada uma delas. Assim, a geopolítica seria uma disciplina que, opostamente à História, olharia para trás com o objetivo de enxergar à frente e, por meio de uma analogia, acrescenta que da mesma forma que as relações internacionais são a meteorologia da atualidade, a geopolítica é a climatologia, pois seria a ciência profunda da evolução do mundo (KHANNA, 2008). Mas ainda assim, apesar de reconhecer que a geopolítica seja a área que mais aproxima essas duas ciências (História e Geografia) consideradas por muitos como “irmãs”, a conjunção entre geopolítica e Geografia é latente:

No entanto, partindo-se do princípio de que a análise geopolítica busca compreender e explicar os acordos e articulações de poder que acabam materializando as estruturas e os arranjos dos mais diferentes espaços, e que é sobre essa base espacial que os diferentes interesses recaem e se chocam, mais uma vez é latente a integração dessa área com os conhecimentos geográficos (RICETO, 2017, p. 395).

A dimensão geográfica é apresentada, desta forma, como aquela que se dá a partir da materialização dos processos; como uma base espacial na qual os vários interesses, ou jogos de poder, se estabelecem. Neste sentido, o autor constrói uma definição para a geopolítica que se dá por meio de uma identificação com a Geografia, concebendo-a como uma área das Ciências Humanas que, mesmo se utilizando de outros campos para se constituir, apresenta grande dependência dos conhecimentos geográficos, compreendendo as relações de poder entre diferentes atores do sistema internacional e tendo por referência a construção do espaço geográfico em distintas escalas.

Para o autor, a grande responsabilidade do professor de Geografia no ensino da geopolítica é desenvolver com os estudantes sua capacidade de realizar um entendimento crítico de fatos e processos que extrapolem sua vizinhança próxima. Novamente, uma questão escalar é acionada ao se tratar da geopolítica, entretanto, além da discussão de Giroto e Santos (2011) na qual o objetivo era construção da relação entre um “conhecimento geopolítico” com o cotidiano dos estudantes, em Riceto (2017) trata-se igualmente de ultrapassar o campo da

vizinhança próxima na compreensão crítica de determinados acontecimentos. Tanto em Giroto e Santos (2011), quanto em Riceto (2017), a geopolítica e sua compreensão no Ensino Médio também guarda relação com as notícias divulgadas cotidianamente pela mídia, como citado anteriormente. Para Riceto (2017), ainda que o entendimento dos acontecimentos que dizem respeito à atual organização humana sobre o espaço necessite de uma busca por causas históricas, as informações e notícias propagadas pelos meios de comunicação também são tomadas por referência. Segundo o autor, “a modernização e a pulverização dos meios de comunicação tornam ações geopolíticas e seus desdobramentos realmente globais” (p. 403). É nesse sentido que o ensino de geopolítica não deve se resumir ao fornecimento de informações e exposição de contextos de conflitos e tensões entre Estados, mas sim de desenvolver ferramentas para que os estudantes possam “interpretar criticamente os fatos associados ao seu cotidiano” e, ao relacionar os fatos, não realizar uma leitura fragmentada que se limite à realidade que o cerca. A questão escalar surge novamente, entretanto, ao mesmo tempo em que se espera que os estudantes desenvolvam instrumentos para analisar fatos associados ao seu cotidiano, a realidade que o circunda é articulada à noção de uma visão fragmentada que somente é superada a partir da construção da correlação entre fatos. A leitura crítica da realidade, portanto, é aquela que supera a realidade próxima dos alunos.

Diante do que foi discutido, é possível conceber que a geopolítica é identificada ao conhecimento geográfico escolar, principalmente, por meio do significativo território como um ponto nodal que envolve diferentes concepções de ensino de Geografia em torno da geopolítica, conforme interpreto nas falas dos professores Francisco, Ana Clara e Marcos. Nessa construção, há um intuito de aproximar, via território, as discussões geopolíticas, como a Guerra na Síria, com a realidade dos alunos - “*O que uma guerra significa?*” *Partindo do que eles têm como referência, da geografia deles, do conhecimento deles [alunos] para poder discutir*” (Professor Francisco).

Essa realidade dos alunos pode ser concebida de distintas maneiras e mobilizada tanto pelos professores, quanto pelos próprios estudantes. Em relação aos seus sentidos, há uma relação de proximidade entre o que acontece no mundo diariamente e o cotidiano dos estudantes de modo que, consoante Riceto (2017), nessa relação com o cotidiano a geopolítica deve ser pensada em suas relações e não de modo fragmentado. Em outros momentos, a proximidade se dá em função do conceito de território como elo entre os processos em escala global e aqueles presentes no dia a dia dos alunos. No que se refere às atualidades, há uma convergência entre conteúdos que são tradicionalmente articulados à geopolítica com aqueles identificados como atualidades. Na fala da professora Luiza, que leciona em uma escola onde as atualidades já

foram uma disciplina, as atualidades foram incorporadas às aulas de Geografia e guardam uma relação com esse componente curricular, justamente devido aos conteúdos de geopolítica que coincidem com a Geografia, o que facilitaria o trabalho com esses conteúdos por parte do professor dessa disciplina.

Já para o professor Marcos, para quem as atualidades não são, necessariamente, competência do professor de Geografia, a associação entre atualidades e Geografia pode se dar devido ao espaço, a paisagem e o território estarem constantemente em transformação. Interpreto, a partir de sua colocação, que tanto a associação das atualidades com a geopolítica, quando dá exemplos de assuntos que os estudantes trazem à sala de aula, quanto à concepção de tempo presente discutido em tópico anterior, são mobilizados de maneira que o espaço em constante transformação é produtor de uma contínua atualização dos processos e relações que constituem os territórios. Ainda na fala desse professor, os conteúdos de atualidades-geopolítica são levados à discussão pelos professores, mas também pelos alunos, que questionam sobre os acontecimentos que circulam, principalmente, pela mídia e que encontram espaço nas salas de aula, seja devido à proximidade com os professores para quem direcionam seus questionamentos, ou por uma abordagem anterior de um conteúdo semelhante àquele acionado pelos estudantes. As atualidades, assim, estão em proximidade com a geopolítica e acionam o cotidiano dos alunos, sua *realidade*, tanto para a compreensão de eventos globais, quanto para que a lógica dos eventos globais mobilize a compreensão dos fenômenos na escala de vivência dos estudantes.

Diante das discussões levantadas neste capítulo, reafirmo a existência de articulações que autorizam a identificação de conteúdos de atualidades com o conhecimento geográfico escolar. Essas articulações não acontecem, necessariamente, de modo isolado, o que significa dizer que a noção de Geografia como ciência do presente, a interdisciplinaridade como própria do conhecimento geográfico e a geopolítica como um conteúdo associado à Geografia, podem compor a mesma cadeia de equivalências que identifica nas atualidades conteúdos que são identificados como geográficos. No próximo tópico, nos encaminhando para a finalização das discussões empreendidas até o momento, as atualidades serão concebidas em articulação a um conhecimento geográfico escolar que, mesmo com diferentes significações em torno de si, pretende, metaforicamente, ser capaz de compreender o mundo.

5.4. As atualidades como ponto nodal na constituição do conhecimento geográfico escolar e a metáfora do mundo

As atualidades, de modo geral, são compreendidas como aquilo que está acontecendo, ou aqueles acontecimentos, fatos e eventos atuais. Entretanto, podem ser concebidas e se relacionar de distintas formas à pluralidade de compreensões construídas no tocante ao que é Geografia escolar e quais são seus objetivos na educação básica. Na Geografia escolar, em torno do significante *atualidades*, orbita uma heterogeneidade epistêmica que compõe as disputas, os conflitos e as relações erigidas no campo da comunidade disciplinar, nos termos de Goodson (1995; 1997). Para Jaehn e Ferreira (2012), os estudos de Goodson (1990; 1995; 1997; 2001) se voltam às análises das disciplinas escolares, sua constituição e seus percursos a partir de contextos históricos e mecanismos de estabilidade e mudança dentro de uma perspectiva de currículo e controle social. Assim, no que se refere às comunidades disciplinares, Goodson afirma:

A comunidade disciplinar não deve ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmo valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” ou “tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções (GOODSON, 1997, p. 44).

É nesse sentido que podemos pensar os diferentes grupos que estão envolvidos na constituição, organização e funcionamento da disciplina escolar Geografia e, desta forma, nas disputas políticas por definição de quais conhecimentos geográficos são legítimos e relevantes na formação do estudante de educação básica. A heterogeneidade dessa comunidade pode ser expressa pelas distintas demandas que vão se organizando em torno das atualidades, autorizando uma associação entre o conhecimento geográfico escolar e esses acontecimentos diários que são reverberados, sobretudo, pelos meios de comunicação e chegam a ocupar os espaços escolares, seja por meio de sua introdução pelos exames de avaliação, vestibulares, professores ou, em outros momentos, pelos alunos. Durante a pesquisa foi possível organizar alguns elementos que passaram a constituir momentos políticos em função da sua articulação com as atualidades.

Entre os professores, interpreto que os sentidos de atualidades construídos não são, necessariamente, coincidentes, mesmo que haja aproximações entre um e outro. Em conjunto com suas formas de compreendê-las, por vezes, constrói-se explicações para a sua associação com o conhecimento geográfico. Não se pode afirmar que em alguma fala as atualidades sejam

anunciadas como próprias das aulas de Geografia, mas assim como nesta pesquisa, surgem possibilidades de articulação de seus conteúdos com os conteúdos de identificação geográfica.

Atualidades parece nome de concurso público e aí todo mundo entende que isso é coisa da Geografia. Quando eu estava na escola, atualidades era o que estava na revista *Veja*, então parece mais ultrapassado. Mas se eu for pensar no que são as atualidades, acho que é refletir sobre aquilo que está acontecendo agora, aquilo que é notícia, que é relevante para a vida das pessoas em geral. Por exemplo, um evento internacional do IPCC [Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas], encontro dos países emergentes, o vulcão tal, o que aconteceu com Mariana [MG]... Então, para mim, isso parece mais uma coisa jornalística do que Geografia. As pessoas conectam porque a Geografia pesquisa muito das coisas que estão acontecendo. Só que “atualidades” parece uma coisa muito jornalística, não tem profundidade. A Geografia, em tese, pega as conexões das atualidades e torna isso científico. Então, por exemplo, o IPCC é atualidade, mas a Geografia vai discutir em uma perspectiva espacial e social o que significa esse encontro de mudanças climáticas. A Geografia dá profundidade para os assuntos (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Atualidades são o que está acontecendo. E o que está acontecendo tem vários níveis também, o que é muito falado, pouco falado, a maneira como é falado. Com relação aos pré-vestibulares, eu vejo que alguns cursinhos tentam vender uma ideia de que se você dominar as atualidades, o que está acontecendo, você passa no vestibular. É uma leitura de mercado mesmo. Mas tem uma leitura, digamos assim, mais honesta, da leitura de atualidades, que é “vamos entender o que está acontecendo para a gente agir sobre isso?”. Tem aluno que tem essa discussão racial porque isso é a atualidade dele, ele quer discutir aquilo, ele quer falar sobre aquilo. Aquilo é atual para ele e em muitos ambientes ele é tolhido de falar sobre. Se o Eduardo Azeredo é preso no mensalão tucano, isso é uma atualidade, mas que não diz respeito à vida cotidiana daquele meu aluno, então, dificilmente ele vai me perguntar sobre isso a não ser que ele fale: “ah, o professor é mineiro, vou perguntar se aquele cara é confiável mesmo” e daí gere uma discussão nesse sentido. O que eu sinto dos alunos é mais uma demanda social do que de atualidades. Quando eu trabalhava na escola particular eu sentia mais essa demanda por atualidades. Mas eu vejo que eles demandam uma questão racial e social maior, de gênero, bastante forte. Minha aula é orientada nesse sentido, quando eu dou uma aula mais conteudista lá não dá muito certo, não rende devido à experiência educacional deles. Uma aula só expositiva para eles é enfadonha, eles gostam de discutir, agir, pensar, então algo que dialogue com as questões dele chama mais a atenção. Agora uma notícia do jornal nacional, por exemplo, poucas vezes eles perguntaram alguma coisa e se eles perguntam eu trago para uma abordagem geográfica. Existe uma abordagem mais jornalística das atualidades e acho que não pode ser essa abordagem. Tem que ser uma abordagem geográfica e é importante que a gente dialogue com isso, porque as coisas acontecem no espaço (Fragmento de entrevista - professor Francisco).

As atualidades parecem compor uma cadeia equivalencial com uma perspectiva jornalística, assim como com um ensino superficial dos acontecimentos de expressão social que podem ter na Geografia uma possibilidade de aprofundamento a partir do desenvolvimento de

um pensamento científico. São também identificadas como aquilo que está ocorrendo e é relevante socialmente, de modo que operam na delimitação da importância dos acontecimentos, ou seja, na validação do que é importante no mundo. A identificação com a Geografia se dá em virtude da Geografia estudar muito das coisas que estão acontecendo. Em outros momentos, como a fala do professor Francisco, as atualidades aparentam antagonizar uma demanda social, criando uma relação de contiguidade com o conteudismo, que se associa a aulas enfadonhas - contrárias à discussão, ao pensar e ao agir. Reitera-se a identificação entre atualidades e jornalismo e o chamamento para a tomada de uma perspectiva geográfica que envolva análises espaciais dos fenômenos atuais. Nas falas dos professores Beatriz, Pedro e Felipe, ambos atuantes no Ensino Fundamental II, as atualidades sinalizam guardar relação com curiosidades e, da mesma forma como ocorre entre os professores do Ensino Médio, não há uma única forma desses acontecimentos adentrarem os espaços da sala de aula. Entretanto, interpreto que articulações com o cotidiano dos alunos e os meios de comunicação também estão presentes em seus enunciados.

Ao professor Felipe, pergunto como acredita que os alunos veem as aulas de Geografia. Logo após discorrer sobre as cobranças que a escola cria em cima de avaliações e em como os estudantes passam a se preocupar com as provas, expressa o trecho em destaque. À professora Beatriz, questiono, de modo geral, se há e como é a relação dela e de seus alunos com as atualidades. O professor Pedro, após perguntar sobre qual ele pensa ser o objetivo da Geografia na Educação Básica, traz para o diálogo que às vezes os alunos veem situações na internet e o procuram com questionamentos, quando pergunto então qual é a relação que seus alunos estabelecem com o que é noticiado nos meios de comunicação, enuncia o trecho apresentado na sequência.

Mas tem sempre um aluno que vê alguma coisa na televisão sobre algum assunto que a gente está trabalhando e você percebe que ele acompanha e quer se aprofundar. Outro dia foi a Amazônia e os rios voadores, que passam na propaganda do intervalo da Globo. Então, dá para fazer algumas relações. Mas se formos fazer um paralelo com essa geração e a nossa, a gente vê que hoje em dia são tantos meios de comunicação, de informação, que Geografia não passa nem perto (Fragmento de entrevista - professor Felipe)

Acho que eles não se interessam pela opinião do professor. Ontem mesmo uma aluna do oitavo ano pediu tempo da aula para divulgar uma página do *Instagram* para divulgar coisas da Amazônia, para ajudar... e não me perguntaram nada. Eu fiquei triste, achei que eles fossem perguntar algo sobre política, sobre o que estava acontecendo, mas nada. Me agradeceram e continuei a aula de industrialização. Eu também queria parar e falar disso, mas também precisava terminar o módulo. Eles não viram como Geografia, viram como uma forma de se manifestar, mas não pensaram em bioma, crime

ambiental, era para mais para dizer que estavam se movimentando enquanto estudantes. Me sinto numa esteira de indústria com os alunos passando. Às vezes eu estou dando o módulo e o aluno diz: “Mas, professora, isso está no módulo? Isso a gente acha na internet”. E eu falo que estou ali para tirar as dúvidas e colaborar para entenderem os processos, não ficarem só no básico, para trazer isso para a realidade. Hoje em dia eles não perguntam nem capital de país, porque eles vão no *Google* e acham tudo até melhor do que a gente. E nem é para a gente saber isso também, mas eles acham que a gente precisa satisfazer as curiosidades deles. Os conteúdos mesmo de Geografia não são tão interessantes para eles. Isso tudo tem na internet. Isso é uma boa pergunta: por que tem Geografia na escola? Acho que isso tem muito da academia que se preocupa em formar cientistas, mas não em formar professores, que é o maior mercado (Fragmento de entrevista - professora Beatriz).

Depende, tem coisas que eles vêm e perguntam se eu vi. Essa questão da Amazônia foi geral, todos queriam saber sobre isso. Não sei dizer se perguntam só para mim ou para os outros professores também. Perguntaram para mim, até porque a gente estava falando de formação da Terra, então a vida, a vegetação e aí aconteceu o que aconteceu com a Amazônia. Para mim é um pouco estranho, porque a Amazônia é importante, mas a gente tem a Mata Atlântica aqui, uma mata de Araucárias e eles não se preocupam muito. Aqui essa questão é muito aparente porque a cidade está crescendo e está sendo tudo desmatado. Inclusive no bairro onde fica a escola a vegetação está sendo retirada para a construção de loteamento, então levei isso para discussão. Aqui toda essa questão despertou eles para montarem um grupo para organizar a reciclagem do lixo na escola (Fragmento de entrevista - professor Pedro).

A perspectiva do trabalho com as atualidades nos permite considerar aqueles assuntos que são mais proeminentes em determinados momentos. Realizei a entrevista com os professores do Ensino Médio no início de 2018 e alguns acontecimentos apareciam na fala de mais de um dos professores, como o crime ambiental ocorrido em Mariana-MG no final de 2015. As entrevistas com os professores do Ensino Fundamental II, por sua vez, foram realizadas no segundo semestre de 2019 e, em todas as entrevistas, os incêndios na floresta Amazônica foram proeminentes nas falas. Seleciono esses trechos de entrevista por refletir que são passíveis de interpretações que dizem respeito às diversas formas que os estudantes têm de se relacionar com esses temas atuais e a sua incorporação nas aulas de Geografia. Há, igualmente, nos enunciados da professora Beatriz e do professor Felipe uma preocupação com as demandas da escola, seja em função da aplicação das provas - que se tornam preocupações dos alunos também -, seja no cumprimento dos módulos da apostila. Tanto com a professora Beatriz, quanto com o professor Felipe há uma sinalização para uma questão envolvendo os meios de informação e comunicação e as aulas de Geografia (“*São tantos os meios de comunicação e informação que a geografia não passa nem perto*”; “*Mas isso a gente acha na internet*”) de modo que parece haver uma substituição entre esses campos, pois a partir da

coincidência de conteúdos e/ou da forma de discutir informações que estariam nas aulas de Geografia, os meios de comunicação, onde se inclui neste caso a internet, parecem se apropriar de algo que seria reivindicado pela Geografia escolar. Nesta cadeia discursiva, o significante *curiosidades* se destaca e disputa conteúdo com o conhecimento geográfico escolar.

Diante do questionamento dos alunos de que determinado conteúdo já constava na internet, a professora Beatriz diz que está ali para entenderem os processos, para que possam ir além do básico e para “*trazer isso para a realidade*”. Interpreto que, nessas articulações, a realidade ganha uma dimensão pedagógica de modo que fica a cargo do professor construir, juntamente com os estudantes, essa relação entre a atualidade-curiosidade com a realidade, o que se daria por meio do estudo dos processos que envolvem os fenômenos. A partir das falas do professor Pedro, também é possível refletir sobre as atualidades e esse certo distanciamento, por assim dizer, do cotidiano. Nas colocações em questão, as propagações de informações sobre a Amazônia parecem suscitar muitas discussões nos estudantes, imagino que sobre a preservação desse bioma. O professor aponta, entretanto, seu estranhamento diante do engajamento em torno da Amazônia como algo diferente do que ocorre com a Mata Atlântica e as Araucárias sendo desmatadas no bairro onde se localiza a escola.

Interpreto que nesse jogo simbólico, as atualidades nem sempre dizem respeito ao cotidiano dos alunos e, em certas ocasiões fica a cargo do professor a construção dessa relação com os estudantes. Neste sentido, algumas demandas pelas atualidades são criadas pelos próprios alunos quando levam às aulas de Geografia determinados assuntos que lhes afetam de alguma forma, mas a conexão com o que ocorre em seu entorno, com a sua “realidade” (próxima), muitas vezes é acionada pelo professor. Essas assunções tensionam a escala do cotidiano, pois podemos ponderar que se determinados assuntos chegam aos alunos e os mobilizam a ponto de criar discussões em sala de aula, então não podemos negar que esses tópicos, de alguma maneira, compõem seu cotidiano. Entretanto, não necessariamente guardam relação com a sua escala local, a qual pode muitas vezes ser significada como “realidade”. Dessa forma, essa relação do que acontece “lá” (Amazônia) com o que acontece “aqui” (Araucárias) vai sendo articulada em aula com os professores.

Trago à discussão um longo excerto da fala da professora Luiza. Suas colocações concentram as principais considerações que orientam esta etapa do texto.

As atualidades já foram uma disciplina. Agora a gente as vê como conteúdo de Geografia do terceiro ano. Acho que elas são fundamentais para sair do terceiro ano entendendo o que está acontecendo no mundo. Para mim, ganhei meu prêmio, porque é importante o aluno entender o mundo em que ele vive. Ele escolhendo o jornal que quiser escolher, mas conseguindo olhar para ele e

ver que está tendo guerra em algum lugar, o porquê das relações geopolíticas se darem dessa maneira. Para entender, ele precisa estabelecer relações e é na escola que fará isso. Então, estou dando um tema e consigo trazer uma atualidade relacionada com esse tema. Eu acho muito rico e faço isso com todas as séries. Se estou no primeiro ano, que há um enfoque na Geografia física, e acho alguma atualidade que tenha relação eu levo, eu vou atrás, para ele pensar. Isso é contribuir com a formação desse menino. Por exemplo, se estou estudando tectônica de placas, que estou vendo que tem consequências na superfície, que aconteceu um terremoto e eu levar essa notícia para sala de aula e conseguir fazer com ele essa relação, isso é muito importante. No segundo ano a gente estava discutindo energia e começamos a falar da China, que está mudando sua matriz energética para diminuir índices de poluição. Então encontrei uma notícia do Estadão que dizia que a China estava investindo em usinas de carvão na África e levei a notícia para sala para a gente discutir: qual é a diferença entre eu produzir e utilizar o carvão no meu território e no do outro? É uma preocupação ambiental? É uma coisa que antes eles passariam por isso e não prestariam atenção. Você vai fazendo isso e aí uma hora eles começam a fazer isso sozinhos. É importante eles pegarem essa parte da Geografia que está ali no cotidiano e verem o que acontece ali. E eu falo que o importante é ir atrás, não dá para viver alienado, viver sabendo apenas o conteúdo curricular sem saber o que está acontecendo no mundo. E você começa assim no terceiro ano, perguntando se eles viram, se eles acompanharam e todo mundo responde que não. Só que no final do ano todo mundo viu tudo e eles chegam e me contam das notícias que viram e perguntam se eu vi e você pensa que está fazendo efeito. E deixo muito claro para eles que meu objetivo é que a gente termine o ano entendendo o mundo que a gente vive. Não entendendo que tenha uma leitura correta, cada um vai ler da maneira que puder, mas meu intuito é que eles pensem nas coisas, para pensar uma sociedade mais justa (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

Durante toda a pesquisa, algumas dessas enunciações permearam meus pensamentos e, em diálogo com a fala dos demais professores, foram construindo alguns direcionamentos que escolhi realizar nos encaminhamentos da tese. O fragmento de entrevista traz aspectos como a associação das atualidades com o Ensino Médio, com a geopolítica, com as notícias dos meios de comunicação. Chama, igualmente, a relação da Geografia com o cotidiano e tensiona os conteúdos curriculares como algo que pode estar apartado do que acontece no mundo. O mundo. Uma totalização metafórica que fabrica sentidos de Geografia. O mundo se constitui como o significante que ascende quando se trata de sedimentar o objeto e o objetivo da Geografia na educação básica e, deste modo, as significações construídas em torno do conhecimento geográfico escolar. Nessas articulações, as atualidades se colocam como um ponto nodal que reúne em torno de si uma série de demandas e sua articulação com o conhecimento geográfico escolar se dá pelo o que considero serem três eixos principais: a Geografia como ciência do presente, a interdisciplinaridade e a geopolítica como identificações geográficas.

Afirmar as atualidades na condição de ponto nodal é dizer que esse significante tem seus sentidos excedidos, se constituindo como um significante vazio como condição para a aglutinação de identidades em torno de si. De acordo com Laclau (2011), os significantes vazios são um ponto de identificação simbólica para um grupo de sujeitos e, nesse processo, a disputa hegemônica se organiza nas tentativas de preenchimento desse significante. Ou seja, cada um dos grupos/particularismos que compõem a cadeia de equivalências procura preencher esse significante de alguma maneira que, como é vazio, não apresenta compromisso com nenhuma tentativa de preenchimento de modo total, mas mantém-se como identidade borrada para permitir a abertura e aglutinações da cadeia. Cada um dos grupos igualmente vai se constituindo diante deste significante, não consistindo, portanto, apenas como identidades previamente constituídas em sua plenitude.

Os atores sociais ocupam posições diferenciais nos discursos que constituem o tecido social. Neste sentido, eles são todos, estritamente falando, particularidades. Por outro lado, há antagonismos sociais criando fronteiras internas na sociedade. Frente a forças opressoras, por exemplo, um conjunto de particularidades estabelece relações de equivalência entre si. Torna-se necessário, porém, representar a totalidade da cadeia para além dos meros particularismos diferenciais ligados por laços de equivalência. O que pode representar essa totalidade? Como argumentamos, somente uma particularidade cujo o corpo esteja dividido, pois sem deixar de ser sua própria particularidade, ela transforma seu corpo na representação de uma universalidade que a transcende (a universalidade da cadeia de equivalências (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 40).

Este tópico se destina a discutir as articulações nas quais as atualidades foram sendo operadas em relação ao conhecimento geográfico escolar durante toda a tese e em como esses movimentos se amarram ao que chamo de discurso da compreensão do mundo. Procurei construir um entendimento sobre suas dinâmicas por meio de mobilizações realizadas pelo vestibular da Comvest, do Enem e das colocações dos professores durante as entrevistas, de modo a avançar em direção a uma epistemologia do conhecimento geográfico escolar como forma de empreender uma análise que dialogasse com as inquietações iniciais enunciadas neste trabalho.

Deste modo, a pergunta “*Quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa por hegemonização a partir de um conteúdo de atualidades articulado à Geografia no Ensino Médio?*” direcionou os fechamentos provisórios de considerações aqui empreendidos. Esta é uma tese a respeito do conhecimento escolar e, principalmente, acerca dos mecanismos que autorizam a identificação de determinados conteúdos a certo componente curricular e sobre como esse processo de identificação é, igualmente, criador de sentidos

epistêmicos. Para Laclau e Mouffe (2015), um discurso hegemônico é um discurso aglutinador de diferenças e diferença não é, necessariamente, sinônimo de antagonismo - o que permite a transformação de uma cadeia de diferenças em uma cadeia de equivalências em função de um inimigo comum, um antagônico à cadeia. Trata-se, portanto, de pensar as possibilidades de discursos aglutinadores que se cria sobre o conhecimento geográfico escolar a partir das atualidades como ponto nodal na organização de uma cadeia de equivalências.

Durante a escrita da tese, nas análises de todo material empírico, nas entrevistas e, inclusive, na construção teórica em torno do ensino de Geografia, o significante *mundo* foi se constituindo como uma grande identificação geográfica que, independente das perspectivas construídas em torno da Geografia, aparecia como a mais significativa justificativa para a sua existência e realização na educação básica: a *Geografia para compreender o mundo*. Sobretudo associado às atualidades, a metáfora do mundo qualifica a Geografia como a disciplina escolar que está habilitada para um processo de ensino-aprendizagem pautado na concepção de que os conteúdos e as formas de se ensinar Geografia operam mecanismos de leitura do mundo. Não se trata apenas de afirmar que a Geografia, como qualquer outra disciplina, constrói visões e possibilidades de entendimento do mundo, mas que seria, em si, a disciplina responsável pela compreensão do mundo, mesmo que o que significa “mundo” não esteja muito bem definido ou ainda que não tenha os mesmos sentidos entre os professores entrevistados.

Nos fragmentos de entrevista que se seguem, cada professor responde a uma pergunta diferente, entretanto, o significante *mundo* é mobilizado por todos eles. Ao professor Marcos, havia perguntado o porquê de ele ter escolhido ser professor de Geografia. À professora Ana Clara, perguntei primeiramente se existia uma demanda dos alunos pelas atualidades, como eles se relacionavam com essa questão e, em seguida, se os alunos costumavam perguntar sobre coisas que viam nos jornais. Já para os professores Luiza, Pedro e Beatriz, questionei qual seria, em suas visões, a finalidade da Geografia na educação básica.

A Geografia tem a questão do espaço, do território, da paisagem. Ela possibilita discutir como as coisas se constroem. Não sei se minha noção de espaço está certa, mas enxergo que ela te ajuda a entender como o espaço é construído. Como as coisas estão como elas estão? Como as coisas se relacionaram para ficar assim? Ela é uma das ciências que mais abrange isso. Eu vou ter que entender como esse solo se formou para entender por que aquela pessoa foi morar lá para desenvolver a agricultura. Relacionar as coisas. Então, eu acho que esse pensamento de espacialização, de conseguir enxergar vários processos ao mesmo tempo, só a Geografia consegue fazer. A Geografia sempre me ajudou a entender o mundo e o jeito que vejo o mundo hoje envolve o cosmos, mas também essa escala micro e o tempo e só a Geografia tem essa visão (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

Sim, muito. Acho que eles esperam muito isso da escola: trazer as coisas que eles estudam para o mundo que eles vivem e daí a Geografia tem uma vantagem nisso, porque basta o professor querer que ele encontra algo que tenha a ver com o mundo, com a realidade deles, que dá para ser usado para explicar um conteúdo de Geografia. A gente consegue dar vários exemplos para eles, porque conseguimos encontrar os assuntos no cotidiano e usar isso para ensinar um conceito da Geografia. Eu acho que a gente estava em um nível de abstração que não era o deles e por isso a decorava, porque era difícil para o professor conseguir explicar um assunto para o aluno com aquela idade por uma questão cognitiva. A partir do momento que você traduz uma questão para o aluno, torna ela mais simples, você consegue fazer ele avançar com as ferramentas que ele tem. Então, o ensino por processo funciona dessa maneira. Por isso é importante trazer os exemplos, a realidade, a realidade cotidiana, da escola, da região, ou pedir para eles exemplos da família deles...em migração é ótimo, porque todo mundo vem de um lugar. Então fica mais próximo deles, então essa é uma forma dos alunos alcançarem o conhecimento a partir de ferramentas que eles têm. (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Eles perguntam muito, tinha dia que era uma avalanche. Quando acontece algo importante na política.... Tem coisas que eles demandam da gente que é opinião e daí explico minha opinião, mas tem coisa é análise. Eu gostava, porque cansava mas sentia que eles estavam estimulados e depois conseguia fazer os links para as aulas (Fragmento de entrevista - professora Ana Clara).

Para mim, eu falo pra eles, eu tenho isso muito claro na minha cabeça, eu penso que o vestibular é uma consequência. Eu trabalho em duas escolas de excelência. Eu estou em duas escolas em que o foco deles, em sua imensa maioria, é o vestibular. Mas eu digo que o meu papel não é fazer eles passarem no vestibular, o meu papel é fazer eles entenderem o mundo em que vivem. Meu trabalho, tudo que eu faço é fazer com que eles consigam entender no cotidiano deles e no dia a dia o que tem de Geografia nesse mundo, o que a Geografia me ajuda a entender no mundo. Então é construir uma leitura desse mundo, facilitar essa leitura e o entendimento do que está acontecendo. Acho que não tem validade nenhuma o menino saber um monte de conteúdo decorado e não saber explicar o que está acontecendo agora. Então é saber usar, muitas vezes, os conceitos geográficos, principalmente da Geografia física, da política, econômica, mas para entender o contexto em que ele vive. Quando você dá aula e chega um aluno e diz: “nossa, vi uma notícia no jornal, lembrei da aula” - o menino está conseguindo fazer relação fora da sala de aula. Não só aquele conteúdo que ele vai estudar para a prova e está tudo certo (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

Acho que a gente pode usar a Geografia para fazer pensar o espaço que a gente vive. Isso é o que todo mundo fala, é até um pouco clichê, mas eu acho isso: a Geografia pode nos ensinar a conhecer o mundo e nosso lugar no mundo, as consequências que nossas ações têm para o espaço que a gente vive, o espaço em transformação. É isso que eu busco trabalhar nas aulas. Eu busco não ensinar os assuntos por eles mesmos, o conteúdo como fim, mas como uma maneira para pensar essas questões que envolvem a gente, que envolvem o mundo. A gente acabou de ver uma semana com a questão da Amazônia [queimadas de 2019] que afeta nossa vivência, nossa existência. Acho que é entender como a gente influencia o mundo, como o ser humano se relaciona com o planeta (Fragmento de entrevista - professor Pedro).

Para eles entenderem onde eles vivem, como as coisas acontecem nesse mundo que a gente vive. Os meios deles conseguem compreender o que está acontecendo e talvez transformar isso. Mas não sei se a Geografia na escola está cumprindo esse papel. Estou na escola particular, que é voltada para o vestibular e me sinto até inútil porque o único objetivo que eu cumpro é o de passar o que eles precisam para o vestibular. Acho que a Geografia seria útil para essa transformação de fato, mas não consigo enxergar isso ainda, gostaria muito de conseguir. Porque com certeza a utilidade da Geografia não é ensinar ao menino o que é um espaço geográfico, o que é uma paisagem, não é só ele saber o conceito, mas o que fazer com isso em cada situação, com a vida dele, quando ele vai viajar, com uma notícia que vê no jornal e o que dá para ser feito. A definição serve para a gente que é especialista geógrafo. Acho que é de serventia, mas não estamos sabendo como fazer (Fragmento de entrevista - professora Beatriz).

Cada qual como um particularismo, com suas próprias concepções de Geografia e conhecimento geográfico escolar, é possível considerar que os professores se organizam em torno do significante mundo como um ponto nodal dessa cadeia de equivalências que organiza noções a respeito dos propósitos da Geografia na educação básica. O mundo, na condição de um significante vazio, tem seus sentidos transbordados de maneira que não há um sentido último que o preencha, entretanto, justamente por esse caráter de ausência de um centro fixo, é possível que vá constituindo em torno de si as diferentes demandas educacionais e pedagógicas às quais os professores se articulam. A dimensão da vivência, o “onde” e o lugar também são aspectos que vão sendo levantados pelos professores e agem na composição de suas concepções de Geografia escolar. O mundo sinaliza guardar uma proximidade com o lugar no sentido de que, afinal, o mundo é onde vivemos e é preciso que os estudantes compreendam e saibam o que ocorre nesse mundo.

Interpreto, igualmente, certa oposição entre o mundo/a realidade e os conteúdos tidos como próprios do currículo de Geografia. Esses conteúdos sinalizam se relacionar com a memorização devido a um alto nível de abstração e a um distanciamento da realidade do aluno. Os significantes *mundo* e *realidade* vão assim sendo articulados de forma muito semelhante ao que ocorre, em outros momentos, com os significantes *realidade* e *atualidades*, que assumem uma relação metonímica. Essa associação entre o conhecimento geográfico escolar e um entendimento do mundo também está presente na discussão teórica no campo do ensino de Geografia. Para Castellar (2005), por exemplo, a melhor saída para que a Geografia se distancie de um ensino mnemônico estaria justamente na construção da noção de que se trata de uma disciplina voltada à leitura do mundo.

O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite

afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; **no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo**. E é no ensinar a fazer a leitura do mundo e, portanto, no como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da geografia esse rótulo de matéria decorativa (CASTELLAR, 2005, p. 212 - grifos meus).

Na fala de outros autores, como Vesentini (2004), há o acionamento do *significante mundo* como constitutivo de uma especificidade da disciplina escolar Geografia e há também a mobilização escolar nessa leitura geográfica.

Só que, mais uma vez reiteramos, o objetivo da disciplina escolar geografia não é reproduzir o discurso desses geógrafos especialistas e sim levar o educando a compreender o mundo em que vive, o espaço geográfico desde a escala local até a global (VESENTINI, 2004, p. 331).

Em Duarte (2016), o autor dialoga com Lambert (2004) na discussão sobre o vocabulário próprio da Geografia, que cria uma espécie de gramática que auxilia na compreensão do mundo.

A Geografia, obviamente, tem um imenso vocabulário – pense em quantos nomes de lugares existem no mundo, por exemplo – o que é, presumivelmente, porque ela é frequentemente percebida como sendo uma disciplina “cheia de conteúdo”. (...) A boa Geografia usa o seu vocabulário, o qual é convenientemente guardado na forma impressa ou eletrônica do seu dicionário espacial, o Atlas. Para usar bem esse vocabulário é necessário uma gramática – e a Geografia fornece as “palavras ativas” nos ajudando a compreender como os espaços estão ligados e quais formas de relacionamento operam no espaço entre os lugares. A Geografia tem fatos, mas estudar Geografia envolve desenvolvimento conceitual contribuindo para **a compreensão mais profunda do mundo** (LAMBERT, 2004, p.1 - grifos meus).

O mundo, seja mobilizado por meio da espacialidade dos fenômenos ou com foco em outros aspectos que eventualmente atravessem os entendimentos de Geografia escolar, está presente em um sem número de colocações acerca dos objetivos do conhecimento geográfico escolar, os quais foram aparecendo durante essa pesquisa mesmo quando o foco de discussão era outro. No que se refere às atualidades, estas se articulam aos grupos que trazem no mundo um *significante privilegiado* em se tratando de ensino de Geografia. É deste modo que ao ter conhecimento sobre o que ocorre no mundo, os estudantes teriam melhores condições de compreendê-lo. Considero, portanto, que nessa operação hegemônica que constrói sentidos de Geografia escolar, as atualidades compõem e reiteram o discurso da *Geografia para compreender o mundo* e este, por sua vez, se constitui como o que Laclau (2011) denomina de *totalização metafórica*.

No que se refere à operação política a partir dessa lógica, é possível pensar a hegemonia como um nome/um significante que vai da metonímia (relação de proximidade) à metáfora (relação de substituição, de analogia); ou seja, de uma articulação contingente à um pertencimento essencial. Para o autor, “O nome - de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política - é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metonímicas” (Ibidem, p. 196). A hegemonia, nesta direção, se trata da passagem da metonímia para uma metáfora, ou seja, de algo com um sentido de proximidade/contiguidade, para uma substituição em termos de analogia; ainda, de uma articulação contingente a um vínculo essencial. Afirmar, portanto, que o *mundo* se constitui como uma metáfora na cadeia de equivalência onde se organizam diferentes grupos da comunidade disciplinar da Geografia, é dizer que este significante assume a representação de um universal dentro dessa cadeia, se construindo como uma hegemonia e operando na significação do conhecimento geográfico escolar.

São nesses processos que as relações entre as atualidades e o mundo vão sendo construídas. As atualidades, desta forma, vão sendo constituídas como uma forma de saber o que se passa no mundo e aí então, abrem possibilidades para entendê-lo, autorizando, identificando e reiterando o discurso da *Geografia para compreender o mundo*. Essa identificação entre *mundo* e *Geografia*, pode ser analisada sob o prisma da realidade e da realidade do aluno, assim como a partir da articulação entre esses significantes com as atualidades. A realidade, ou a realidade do aluno, foi referenciada sobretudo nas discussões do capítulo um e dois. Trago-a novamente à análise em virtude desses significantes terem sido mobilizados, muitas vezes, em associação às atualidades e às noções de entendimento do mundo por meio da Geografia. O mundo, uma abstração, carrega sentidos de objetivo da Geografia escolar e, igualmente, de seu objeto de estudo. Em conjunto a essa noção de mundo como matéria-prima associa-se a presença do significante *realidade* como instância de ação transformadora da sociedade a partir do conhecimento geográfico, retomando-se as discussões realizadas no âmbito do momento de renovação da Geografia.

Apesar de não compartilhar do modo como determinadas colocações são realizadas em relação aos sujeitos entrevistados em sua pesquisa, trago rapidamente algumas colocações de Kaercher (2004) por considerar que o autor se depara, em certos momentos, com a temática da realidade como estruturante de um modo de ensinar Geografia. O autor entende o que chama de “Geografia Tradicional” como uma perspectiva intensamente criticada, mas da qual os professores, de fato, mais se aproximam em suas práticas mesmo quando se identificam como “críticos”. Novamente, a Geografia escolar tradicional é concebida como aquela distante do

cotidiano dos alunos, fragmentada e com grande aporte de informações e que, ao procurar tratar de tudo o que ocorre no mundo, se perde e não se apresenta aos alunos como um todo lógico.

Poder-se-ia discutir também outros conceitos muito empregados pelos professores: **o que é realidade?** Existe uma (ou ‘a’) realidade? Parece implícito, em P3 (‘por que o mundo está assim?’); em P5 (‘aproximarmo-nos da realidade para ficarmos mais críticos) **“há a certeza” que a ciência, as aulas de Geografia haverão de desvendar o mundo como ele é (essência)**, que nossas aulas atingirão os recônditos obscuros, escondidos que até então os alunos não haviam descoberto. Sem negar o óbvio, que os professores podem contribuir sim com um olhar mais complexo, plural e dinâmico dos acontecimentos, há que se questionar a idéia mesma de **‘ser crítico’ como condição sine qua non para vermos o mundo, ‘a realidade’ de forma ‘pura’**, sem obstáculos mitificadores/enganadores que uma ideologia dominadora nos impõe. Essa idéia (**o crítico desvela o mundo como ele é, o real, enquanto os outros, os não-críticos vêem seu simulacro**) é tão ideológica quanto a ideologia do mascaramento pela omissão da discussão que ela tenta suplantar na chamada GT [Geografia Tradicional]. Nos dá falsas certezas, companhia sempre perigosa em se tratando de ciência e de docência (KAERCHER, 2004, p. 282-283 – grifos meus).

As análises do autor se inserem dentro desse discurso no qual a Geografia possibilita a leitura “da realidade”, “do mundo”. Novamente afirmo que, mesmo que haja dentro do campo de ensino de Geografia diferentes propostas para se realizar as leituras de mundo proporcionadas pela Geografia, bem como maneiras de interpretar a realidade, é possível estabelecer uma relação de proximidade entre esses significantes; proximidade essa que tende a uma metaforização. As *atualidades*, o *mundo* e a *realidade* constituem uma cadeia que define a área de atuação do conhecimento geográfico escolar ao mesmo tempo em que abre suas perspectivas de significação. O que são as atualidades, o mundo e a realidade se não significantes vazios que operam em contiguidade e expandem as esferas de identificação geográfica em suas possibilidades de ensino?

Para o questionamento de por que estudar Geografia, Callai (1998) coloca três principais pontos. O primeiro se refere a "conhecer o mundo e obter informações", razão essa que tem sido o principal motivo de estudar Geografia. O segundo diz respeito à afirmação de que a Geografia é a ciência que busca entendimentos do espaço produzido pelo homem a partir da relação sociedade-natureza. O terceiro se refere ao que a autora considera o objetivo maior dos estudos geográficos: a formação do cidadão. Assim, afirma: "Instrumentalizar o aluno, fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é objetivo da escola, mas à geografia cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata" (p. 33). De acordo com a autora, a Geografia é uma ciência social e, como tal, não deve se desprender da realidade. Não deve se pautar apenas em práticas descritivas em um

estudo fragmentado por meio de um "amontoado de assuntos" (p. 34) ou de caráter enciclopédico com base na crença na neutralidade onde o aluno é concebido como sem história e sem cultura.

Este é o desafio que temos: fazer da geografia uma disciplina interessante que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem. Para ir além da aula descritiva e distante, exige-se um esforço do professor para trazer para a realidade do aluno aquilo que está sendo estudado (CALLAI, 1998, p. 34).

Trago ao texto outros fragmentos de entrevista nos quais os professores falam sobre como pensam que devem ensinar Geografia, sua relação com os alunos, as atualidades nesse cenário, o currículo, dentre outros. Em relação ao professor Marcos, trago três trechos, pois cada um diz respeito a uma pergunta diferente. O primeiro se trata de uma resposta em relação ao questionamento sobre qual era sua concepção de currículo e como ele lidava com essa temática nas suas práticas diárias. A segunda pergunta dizia respeito a que materiais ele costumava usar em suas aulas e, por fim, perguntei como ele abordava as atualidades em sala de aula. A resposta da professora Luiza se refere às suas metodologias de aula e, por último, o professor Francisco responde a uma pergunta sobre quais relações os alunos desenvolviam (ou não) com as atualidades.

Na verdade, no estado você pode trabalhar qualquer coisa. Se você não quiser usar a apostila tudo bem, você pode montar seu próprio currículo. Vai ter o PCNP [Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico], mas estamos em uma situação que nem ele poderá vir, porque o estado não tem gasolina para colocar no carro para eles virem. E ainda tem as leis nacionais que te dão um respaldo se você não quiser usar a apostila, porque ninguém no estado vai ficar te cobrando; esse é o "lado bom" do sucateamento. Eles querem que você siga a apostila porque, de acordo com eles, se você seguir os alunos vão aprender a ler, escrever e interpretar. E a questão da atualidade, às vezes eles [os alunos] trazem o que querem discutir, tipo a questão de gênero, então a gente trabalha e discute. Sempre tentar trazer para a discussão. Acho que tudo dentro da Geografia dá para discutir, só tem que ver como você vai fazer e o papel do professor é se renovar para poder discutir isso (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

É misturado, uso pouco livro didático, coisas da internet, algo que o aluno puxa em sala de aula, eu vou atrás, às vezes puxo um pouco o caderninho. No estado não dá para você forçar muito, as discussões mais complexas acontecem só no terceiro ano. Dentro do estado tem coisas mais importantes para se trabalhar do que apenas os conteúdos, que é a relação com a sociedade. Para mim, a Geografia ajuda nisso: o respeito, como o aluno vai tratar o amigo, a sua relação com as coisas, como ele vai se organizar para o trabalho. Isso é

mais importante, por exemplo, do que saber o relevo de determinado lugar. O mais importante é saber onde ele está, qual é o espaço dele nesse lugar e qual é a relação que ele vai ter com as pessoas e com o meio natural. Alunos que antes xingavam a galera LGBT e agora são amigos deles. Sei que algumas discussões não eram para eu estar tendo, mas às vezes só tem você lá (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

Eu acho que vai além da Geografia, porque por mais que você discuta com eles questões geográficas, com o olhar geográfico, vai muito além disso. Nossa base acaba sendo outra também. Eu, por exemplo, comecei a ler os filósofos para entender melhor as questões existenciais e isso acaba chegando neles. Têm alguns assuntos que aparecem mais, como religião. Às vezes o assunto mais complexo de discutir com eles é a formação da Terra, porque você fala que a Terra tem 4,5 bilhões de anos e causa mais polêmica do que falar que o imperialismo mata gente, porque tem gente que acha que a Terra tem 8 milhões de anos, porque ouviu isso na igreja. Então acho que está além da Geografia, porque a Geografia é uma ferramenta, mas a educação é muito maior, nosso papel como educador é maior (Fragmento de entrevista - professor Marcos).

Seminários com alguns conteúdos que eles dariam conta sozinhos, que eles poderiam apresentar para as turmas. Eu acho legal que eles façam seminários. Eu levo muito do que está acontecendo no cotidiano para dentro da sala, às vezes leitura de reportagem, pesquisar alguma coisa que saiu no jornal. O fórum de discussão agora a gente tem feito com o uso da informática, com o uso da plataforma, onde eles podem se posicionar (Fragmento de entrevista - professora Luiza).

É mais uma questão de debates, principalmente debates raciais, porque ali é um ambiente que dá vazão a esse tipo de coisa. Não que eles não tenham interesse por nada além disso, mas como é um ambiente de insegurança racial, então acho que a curiosidade vai muito por esse lado. Se tem uma questão na mídia sobre isso, eles colocam para debate. É interessante que eles botam para debate entre eles e você professor é mais um na discussão, ainda mais eu que sou professor e sou branco. Eu sou professor de Geografia, mas eles têm o conhecimento deles e isso tem que ser respeitado. Então essa questão racial e social é muito importante (Fragmento de entrevista - professor Francisco).

Mesmo que digam respeito a diferentes perguntas, a seleção dos fragmentos nos permite ponderar sobre a dimensão que o cotidiano vai assumindo no que se refere às práticas de ensino e suas articulações com as atualidades. Temas como gênero, sexualidade, raça e religião são trazidos como exemplos de discussões que são levantadas em sala de aula, sobretudo a partir de colocações dos estudantes, e se associam às atualidades dos debates que percorrem diferentes instâncias, desde as notícias propagadas pelos meios de comunicação, até as vivências ocorridas nas igrejas. Interpreto que a relação direta com o cotidiano é proveniente tanto das ações dos professores em relação aos alunos (*“Eu levo muito do que está acontecendo no cotidiano para dentro da sala, às vezes leitura de reportagem, pesquisar alguma coisa que saiu no jornal”*), quanto no sentido inverso, ou seja, os alunos levam para o ambiente da sala

de aula as discussões que querem construir com o auxílio dos professores (“*Se tem uma questão na mídia sobre isso, eles colocam para debate*”). Os modos de trabalhar esses conteúdos são próprios de cada professor, como por exemplo, conforme interpreto na fala do professor Marcos quando sinaliza para uma Geografia mais relacional que traz uma forma de conceber a Geografia muito próxima das discussões de Massey (2008) acerca do espaço como lugar de encontro de trajetórias. As atualidades, nesse sentido, parecem se aproximar da realidade do aluno que pode, igualmente, ser a realidade do mundo, sendo desta forma, o mundo, um significante capaz de abranger uma pluralidade de perspectivas, de recortes temáticos, de acontecimentos, conteúdos e escalas.

É desta forma que a realidade do aluno e as atualidades, a depender de seus arranjos articulatórios, podem ser concebidas em relação de transferência. Quando a substituição ocorre, podemos falar em *atualidade do aluno*, posto que a substituição de “realidade” por “atualidade” é possível. No entanto, quando os acontecimentos atuais parecem ser constituídos em certo distanciamento dos estudantes, é plausível falar em atualidade do mundo; aquilo que está ocorrendo no mundo. O mundo, em si, como significante vazio, diz respeito a um transbordamento de sentido que, carecendo de um centro fixo que o determine, permite o suturamento de diferentes identificações ao discurso que produz.

É a realidade do aluno, ou qualquer tentativa de aproximação dos conteúdos à realidade do aluno, que quebra, desta forma, a dicotomia entre as escalas local-global e a associação quase direta entre o cotidiano como a escala do local. Nessa discussão escalar, o *mundo*, por diversas vezes, se mostra como aquilo que está longe do local, estando, portanto, mais próximo ao global. No entanto, para autores como Massey (2004; 2007; 2008), Callai (1998), dentre outros, não é possível separar o local do global desta maneira, tendo-se em vista que o global também está no local e vice e versa. Em Callai (1998), por exemplo, chama-se a atenção para a escala de análise dos fenômenos geográficos, de modo que as explicações, seja de ordem social, econômica ou natural, podem ser iniciadas no lugar, mas não devem nele terminar e, portanto, outros níveis de análise devem ser considerados para que não sejam feitas explicações simplistas. Para a autora, a delimitação da escala de análise irá depender do fenômeno tratado de onde se tira uma problemática de estudo. Desta forma, "O regional e o local são recortes da realidade global que devem ser considerados no estudo da Geografia" (p. 36).

A análise globalizada deve considerar ainda o momento histórico e que se vive, assim como a história do lugar. As explicações para entender a realidade estudada exigem um vaivém constante entre os diversos níveis de análise, em

que se cruzam as interpretações que decorrem do local ou do regional, considerados em sua totalidade, e os níveis nacionais e internacionais (CALLAI, 1998, p. 37).

É neste sentido que a Geografia que objetiva compreender/ensinar sobre o mundo, procura aproximar o mundo - que parece algo distante - daquilo que é a realidade do aluno, significando-o como aquilo que igualmente se encontra em seu cotidiano, em seu espectro de convivência. Assim, ora há uma coincidência entre o *mundo* e a *vida* e ora há uma tentativa de criação dessa coincidência. Essa relação mundo-vida está presente tanto na produção acadêmica envolta no ensino de Geografia, como na fala dos professores entrevistados, mesmo que cada um tenha suas próprias perspectivas de ensino, de Geografia e de educação. Desta maneira, as atualidades, como aquilo que está acontecendo no mundo, suplementam o discurso de Geografia para compreender o mundo, articulando elementos que autorizam sua identificação ao conhecimento geográfico escolar, como a interdisciplinaridade, a ciência do presente e a geopolítica, assim como diferentes significações construídas pelos professores de Geografia em torno de sua disciplina de ensino.

Conforme expressei na introdução deste trabalho, as inquietações iniciais que deram origem a essa pesquisa estavam estreitamente relacionadas às experiências docentes com as quais me envolvi, fossem as minhas próprias ou a de outros professores com os quais pude conviver. Em sala de aula era recorrente a interpelação, por parte dos alunos e de outros professores, sobre uma infinidade de temáticas que iam desde uma especificidade do solo da Caatinga até os últimos desdobramentos de conflitos armados no Iêmen. Solos, geopolítica, placas tectônicas, globalização, conflitos hídricos, urbanização, biomas, fontes de energia renováveis e não renováveis, cartografia, fuso-horário, formação territorial brasileira, aquecimento global, commodities nacionais, pirâmide etária, fronteira agrícola, migração, *el niño* e *la niña*, redes de transporte, relevo - são todos conteúdos que disputam identificação geográfica no campo curricular.

O perto, o longe, a escala local, a escala global, a espacialidade, o fenômeno natural, o social, a relação com outros campos de conhecimento, o conhecimento sempre atual a partir da informação recente. Todas essas possibilidades de abordagem de ensino podem estar articuladas às atualidades, ao mundo, à realidade (*“basta o professor querer que ele encontra algo que tenha a ver com o mundo, com a realidade deles, que dá para ser usado para explicar um conteúdo de Geografia”*, retomando a fala da professora Ana Clara). Nessas articulações, o cotidiano é mobilizado como forma de estabelecer as relações entre a escala do global e do local e, igualmente, se associa às atualidades como aquilo que ocorre no dia a dia. As formas de

acionamento e de articulação da realidade, do mundo e das atualidades, apresentam trânsitos de sentidos variados, como interpreto na fala dos professores, nas publicações referentes ao Enem e ao vestibular e, inclusive, em material bibliográfico acerca do ensino de Geografia.

O fato das entrevistas trazerem a dimensão da realidade do aluno em proximidade às atualidades, possibilita compreender que o vestibular e o Enem não constituem os únicos particularismos a se organizarem e se constituírem em torno do significante *atualidades*. A segunda parte desta pesquisa mostra uma perspectiva de atualidades que pode ser operada nas escolas e, principalmente, nas aulas de Geografia. As demandas provenientes dos alunos e as decisões curriculares operadas pelos professores definem ainda outras possibilidades de operação pedagógica. Isto posto, é possível afirmar que, mesmo sendo um significante muito relacionado ao vestibular e Enem, as atualidades apresentam, no contexto escolar, sentidos contíguos à realidade do mundo e do aluno e parece instituir aqueles conteúdos que são passíveis de estarem na escola. Ou seja, marcam um corte antagônico que define quais conteúdos podem constituir o conhecimento escolar, podendo ser provenientes do conhecimento científico, cotidiano ou do próprio conhecimento escolar em si.

Afirmar que os alunos compõem a cadeia de equivalências condensada pelas atualidades não significa, necessariamente, afirmar que eles também lutam pela permanência da Geografia no currículo devido a uma ameaça externa. Mas é possível considerar que seus enunciados fortalecem o discurso de permanência curricular da Geografia. Tratam-se de enunciados mobilizados pela comunidade disciplinar geográfica, que podem acionar as colocações dos estudantes com a justificativa da relevância da realidade do aluno nas atividades de ensino. Esse movimento defende a estabilidade curricular por meio de um argumento pedagógico como mais um elemento dessa cadeia equivalencial. Os alunos também podem compor essa cadeia quando é justamente nas aulas de Geografia que têm espaço para discutir temas diversos identificados como atualidades e que fazem parte da sua realidade cotidiana.

Diante do que foi expresso até então, é possível dividir essas mobilizações em dois eixos que se articulam: 1) as atualidades como uma realidade distante, onde distante geralmente diz respeito à escala do global, e que promove um movimento do professor em direção à aproximação desses conteúdos à vida do aluno; 2) as atualidades como uma realidade próxima, ou seja, como aquilo que se refere à vivência dos estudantes e que, recorrentemente, aciona a escala local. Poderíamos então falar sobre a atualidade (realidade) do aluno, como colocado, por exemplo, pelo professor Francisco ao discutir sobre demandas raciais por parte dos estudantes, e refletir também acerca da atualidade (realidade) do mundo, que se mostra como uma espécie de exterioridade em relação aos estudantes e sua esfera de vivência.

A realidade/realidade dos alunos legitima a mobilização dos conteúdos de atualidades e constrói com eles uma relação de proximidade, ou seja, uma metonímia e, neste sentido, a relação de proximidade entre os significantes *atualidades* e *realidade* tende à uma metaforização, na qual pode haver uma substituição entre os termos, ou seja, pode existir uma relação de analogia entre eles. Ainda que realize uma divisão em dois eixos para facilitar a discussão, esses campos se atravessam e são articulados sobretudo pelo significante *mundo*. O mundo, que aparenta se constituir como uma exterioridade aos alunos, é também um mobilizador do “mundo do aluno”, onde mundo e realidade são significados em relação de contiguidade.

Em termos de articulações educacionais nas quais a Geografia está inserida, podemos considerar que vivemos em um paradigma - ou um discurso hegemônico - de aprendizagem significativa, no qual a realidade do aluno/esfera de vivência é um dos elementos que legitima a permanência de um componente curricular na escola (o saber “contextualizado” presente em documentos curriculares em escala nacional, por exemplo) diante de um exterior constitutivo representado pelas reformas curriculares. Os documentos curriculares nacionais dos últimos vinte anos (BRASIL, 2000; 2006; 2013; 2018) têm construído em torno de si algumas premissas para a educação básica no Brasil e, principalmente no Ensino Médio, têm apontado elementos como a interdisciplinaridade, o conhecimento contextualizado e o atendimento às necessidades de se adequar a uma sociedade pautada na tecnologia e na informação.

Neste cenário, é possível afirmar que a comunidade disciplinar geográfica, ao objetivar seu *status*, recursos e território (GOODSON, 1997; 2001), se aproxima desses discursos pedagógicos com expectativa de adequação ao cenário educacional brasileiro, se mantendo estável, ainda que de forma precária e contingencial, nos currículos da educação básica. Essa busca por permanência se utiliza de premissas de sua própria constituição epistêmica no âmbito escolar e científico, não como identificações plenamente constituídas e pré-estabelecidas, mas sim, a partir de identificações que vão construindo um corpo disciplinar geográfico no momento mesmo do estabelecimento dessas articulações políticas.

Em Santos (2019), realiza-se uma discussão a partir de Lacoste (2011 [1978]) e que diz respeito ao desenvolvimento da Geografia primeiramente como um conhecimento utilitarista associado ao cotidiano e posteriormente se desenvolvendo até se tornar um saber com filiação científica. O autor evidencia que o saber geográfico é antigo e surge relacionado às “experiências, práticas, crenças e habilidades mobilizadas para responder aos imperativos da vida cotidiana, sendo manifestado através do uso de linguagens verbais e não verbais para

expressar curiosidades, interrogações e informações diante das possibilidades e limites das ações humanas sobre o mundo circundante” (SANTOS, 2019, p. 80). Tratava-se, portanto, de um saber prático e empírico que com o passar do tempo foi se institucionalizando e se pautando em conhecimento científico.

Em sua produção teórica, Goodson (2007) nos traz as contribuições de Layton (1973) para pensarmos na invenção das disciplinas, segundo o qual o primeiro estágio da evolução da disciplina tradicional se configura como um momento utilitarista, no qual a disciplina se relaciona às necessidades e interesses dos alunos. Em um segundo estágio, intermediário, há um crescimento do estágio acadêmico, ainda que permaneça a orientação aos problemas dos alunos. Por fim, no estágio final, os professores passam a compor um corpo profissional com regras estabelecidas e os especialistas que comandam pesquisas no campo têm grande influência na seleção dos temas de estudos, momento este em que há maior estabilidade disciplinar. Goodson (2018, p. 55-56), ainda em diálogo com Layton (1972), discute que na medida em que as matérias escolares avançam, há um estreitamento da sua relação com as universidades na qual as matérias escolares almejam cada vez mais se aproximar da noção de uma “disciplina acadêmica”, o que ofereceria ao grupo heterogêneo que compunha a matéria maiores possibilidades de acesso a recursos financeiros e oportunidades de carreira.

A disciplina escolar Geografia pode ser pensada a partir dessa perspectiva e, desta maneira, as identificações geográficas que vão sendo construídas no corpo da disciplina também estão articuladas à disciplina de referência, como discutido na primeira parte deste trabalho. A busca pela estabilização curricular de uma disciplina envolve uma gama de disputas que se dão dentro e fora da comunidade disciplinar e vão acarretando transformações e novas significações acerca da disciplina em si. De acordo com Goodson (1997, p. 51), “as disciplinas escolares bem-sucedidas devem aparecer como essências incontestáveis e monolíticas. (...) a disciplina torna-se, assim, um monólito mitificado que existe independente da sua realização específica como prática estruturada ou institucionalizada”. É dessa forma que podemos pensar as identificações geográficas trabalhadas até então: como tentativas de criação de um sentido de Geografia essencial e incontestável. Não defendo que essas identificações sejam deslocadas da Geografia sendo, portanto, excluídas das cadeias de sentido que operam na constituição do conhecimento geográfico escolar. O que procuro argumentar é como as disciplinas escolares, assim como os conteúdos a elas associados, são fruto de disputas políticas de uma heterogeneidade de grupos que concorrem na definição última de um *telos* disciplinar. Neste trabalho, em específico, tratei de pensar em como a comunidade disciplinar da Geografia se movimenta na articulação de conteúdos de atualidades com a formulação de sentidos para o

conhecimento geográfico escolar.

Retomando a discussão de Gabriel e Ferreira (2012) acerca das articulações entre o particular e o universal quando debatem as contribuições da Teoria do Discurso para o estudo das disciplinas e do conhecimento escolar, as autoras afirmam que interessa “menos as definições do universal e do particular em disputa e mais os processos de significação contingentes e provisórios que deslocam a fronteira entre o universal e o particular” (GABRIEL e FERREIRA, 2012, p. 37). Nessa tese, é o mesmo que dizer importa-me mais o que permite que determinada construção seja assumida como verdade do que me debruçar sobre o que se diz ser verdade. Assim, busquei mais discutir quais mecanismos foram possíveis na operação da articulação entre o conhecimento geográfico escolar e a noção de Geografia para compreender o mundo a partir das atualidades do que de verificar se essa concepção é verdadeira/legítima ou não.

Considerando que um significante vazio é uma demanda particular que se universaliza, então o significante vazio era/é em si uma demanda. A partir de Laclau (2015, p. 198-199), temos que o significante vazio de uma cadeia pode se articular, ao mesmo tempo, a outra cadeia à qual seu campo como um todo se opõe, se caracterizando então como um significante flutuante. No caso das atualidades, na cadeia na qual me debruço, a relação antagônica está nas reformas curriculares que podem deslegitimar a Geografia como disciplina escolar. Neste sentido, as atualidades validam a importância da Geografia na educação básica por afirmar que esta discute temas de relevância social, atuais e pertinentes no desenvolvimento crítico-cidadão dos estudantes. Entretanto, em uma outra cadeia de equivalências na qual prevaleceriam os interesses das reformas curriculares e operaria uma redução da estabilidade disciplinar da Geografia, por exemplo, as atualidades poderiam atuar como “informações” e “curiosidades”, enfraquecendo o conhecimento geográfico escolar. Ou ainda, em uma formação discursiva na qual almejasse-se que as atualidades se constituíssem como uma outra disciplina escolar, o conhecimento geográfico escolar poderia ser excluído da cadeia que operaria com sentidos de atualidades. De outro modo, haveria uma quebra na identificação das atualidades com o conhecimento geográfico escolar.

É desta forma que conteúdos de atualidades articulados à Geografia escolar, na etapa do Ensino Médio, são criadores de sentidos de conhecimento geográfico escolar que o colocam como um conhecimento atual, pertinente, relevante, relacionado à vida cotidiana, ao mundo do trabalho e à formação cidadã dos estudantes da educação básica. Um conhecimento geográfico escolar voltado aos temas de relevância social e em acordo com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação em um contexto de globalização, que exige que

os alunos estejam sempre inteirados sobre os mais diversos acontecimentos, trata-se de um conhecimento que dialoga com outros campos de conhecimento, é competente em análises da esfera natural e social, volta-se às demandas do tempo presente e, sendo capaz de operar com as dinâmicas territoriais em diferentes escalas, é aquele, portanto, capaz de *compreender o mundo* em sua plenitude.

Considerações Finais

Certa vez, ao analisar um dos meus textos, meu orientador disse que faço muitas perguntas. Outra vez ainda, o coordenador da escola onde trabalho me disse que sou uma “perguntadora”. As identificações que as pessoas constroem para nós também são identificações que construímos sobre nós mesmos. Eu, que nunca havia me pensado dessa forma, fui me percebendo - me criando - como alguém que pergunta. Uma identificação não positivada, mas uma identificação produzida no movimento articulatório. Quem pergunta busca por respostas e, com a Teoria do Discurso, aprendi a reinterpretá-las. Ao longo do espaço-tempo fui também reconsiderando novas formas de perguntar. A escrita da tese foi, portanto, um encontro com muitas perguntas e ainda outras respostas que me levavam a um processo incessante de novos questionamentos. Há de haver, no entanto, momentos em que os fluxos de sentido são interrompidos e a estabilização se dá, mesmo que munida de precariedade, provisoriedade e contingência.

Esta pesquisa constrói interrupções no fluxo de sentidos para algumas discussões e abre ainda outras. O objetivo foi reativar determinadas sedimentações no campo curricular referente ao conhecimento geográfico escolar em função das suas articulações com as construções em torno das atualidades. As atualidades foram pensadas como um particularismo que se universalizou dentro de uma cadeia discursiva. Um particularismo muito atrelado às demandas do vestibular e do Enem, mas que, ao abrir sua rede de sentidos, também reúne em torno de si demandas dos alunos, dos professores de Geografia, poderia igualmente dizer, de livros didáticos, dentre outros particularismos que orbitam em torno da Geografia escolar.

Diante do exposto, em relação a aspectos geográficos, conforme discutido em capítulos anteriores, argumento que a articulação das atualidades com o conhecimento geográfico escolar é autorizado pela: i) noção de Geografia como uma ciência do presente; ii) interdisciplinaridade como constitutiva da Geografia e que foi discutida em diálogo com a concepção de Geografia como ciência de síntese; iii) geopolítica como uma identificação geográfica que traz na dimensão do território as análises de transformações, conflitos e decisões em âmbito internacional. Na condição de demandas que operam na cadeia constituída pelas atualidades é possível considerar os grupos que compõem a comunidade disciplinar e reiteram as identificações geográficas anteriormente referenciadas, sejam eles: a) os grupos que se voltam à preparação para o ingresso no ensino superior, seja via Enem ou vestibulares tradicionais, b) aqueles voltados aos interesses dos estudantes em discutir esses conteúdos, os direcionando aos professores de Geografia, c) grupos de professores que têm no conhecimento

geográfico escolar a perspectiva de compreensão do mundo e mobilizam as atualidades em suas aulas. Todos esses grupos podem estabelecer relações de maior proximidade ou distanciamento, de modo que, ainda que na mesma cadeia equivalencial, as articulações que estabelecem entre si irão depender do momento político em que estarão inseridos em cada ocasião.

Dado o número de demandas que se organizam e autorizam uma significação em torno das atualidades, temos neste significante um ponto nodal capaz de articular uma série de identidades no campo geográfico que vão sendo construídas no momento mesmo de sua articulação. Os antagonismos criam fronteiras internas e que, exteriores aos particularismos, também os constituem, sendo então denominados de exteriores constitutivos. As formações discursivas são geradas a partir da identificação de um exterior constitutivo - um nome, um significante que representa a negação das identidades. Ao pensar um conhecimento geográfico escolar pautado nas atualidades como um ponto nodal que se articula ao discurso da compreensão do mundo, a Geografia escolar se constitui ao recorrer a essa formação discursiva no intento de garantir sua permanência nos currículos escolares diante das reformas educacionais ao longo do tempo e frente a outras disciplinas escolares que eventualmente venham a desestabilizar/ameaçar a sua existência.

Nessa diferenciação perante outras disciplinas, afirmando que sua grande contribuição à educação básica está em promover a compreensão do mundo – e o entendimento desse mundo se dá por meio das atualidades –, a Geografia escolar reafirma sua relevância irrevogável nos documentos curriculares nacionais. As atualidades, nesse sentido, são constituídas como uma expressão dessa capacidade de ciência a respeito dos acontecimentos que correm por todo o globo terrestre.

No que se refere às significações construídas pelo Enem e pela Comvest, considero que, na condição de instrumentos de currículo, criam demandas para a educação básica, sobretudo para a etapa do Ensino Médio, de modo que as atualidades sinalizam compor uma lista de conteúdos passíveis de serem acionados nas provas. Cada qual com suas próprias concepções de prova, conhecimento e Geografia escolar, tanto o exame, quanto o vestibular, criam a expectativa sobre o rol de conteúdos integrantes de cada uma de suas edições e, desta maneira, juntamente com outros fatores, criam uma operação educacional que volta sua atenção às provas. A influência do ensino superior na educação básica está intimamente relacionada às diversas reformas a que a escolarização brasileira tem sido submetida. A reforma Carlos Maximiliano em 1915, por exemplo, foi responsável pela criação dos vestibulares e da obrigação do diploma secundário para ingresso no ensino superior, fortalecendo a conexão entre essas esferas educacionais naquele momento e sendo reiterada por outras articulações ao longo

do tempo.

No âmbito desta pesquisa, no que se refere à Geografia escolar e às atualidades nos exames de ingresso no ensino superior, há uma criação da necessidade de que os candidatos estejam constantemente atualizados sobre os diversos acontecimentos que ocorrem cotidianamente e que, a depender do item de prova, podem ou não estar diretamente relacionados aos conteúdos tradicionalmente associados à Geografia escolar, ou ainda, a formas de raciocínio que sejam concebidas como geográficas. Os modos como as atualidades se articulam à Geografia também podem variar a depender das disputas políticas presentes em cada prova. No Enem, a identificação geográfica de conteúdos presentes na superfície textual e imagética das provas não é uma premissa do exame, de modo que neste cenário, a Geografia se encontra contida dentro da área de Ciências Humanas. As maneiras de acionamento de conteúdos atuais - a saber, aqueles que à época de aplicação do exame estavam proeminentes nos meios de comunicação e nas páginas, plataformas digitais e outros meios destinados ao vestibular - aparecem combinados, frequentemente, a significantes como técnica, tecnologia, globalização, internacional, dentre outros semelhantes. A noção de uma prova sempre atual é construída em articulação à concepção de prova contextualizada, de modo que ambos os significantes parecem compor a mesma cadeia de equivalências que valoriza o exame como uma prova relacionada com a vida dos estudantes. No entanto, de acordo com as análises e com as falas dos professores, esse caráter de contextualização que, no exame, é construído discursivamente como antagônico a uma perspectiva conteudista, tem sido tensionado pela própria expansão da abertura de sua cadeia de equivalências no intento de hegemonizar o acesso ao ensino superior no Brasil.

Nos materiais produzidos pela Comvest, por sua vez, as atualidades apresentam uma demarcação mais proeminente, tanto na primeira fase, como na segunda, e são construídas em relação direta com o conhecimento geográfico escolar, dado que a Comissão especifica quais itens da prova são de Geografia. As atualidades, assim como no Enem, podem estar presentes em outras áreas de conhecimento, ou componentes curriculares, no entanto, no caso da Geografia, a Comvest relaciona diretamente as atualidades ao conhecimento geográfico escolar a partir da expressão dos temas tratados nos meios de comunicação e, dado sua relação com a Geografia, constrói a relevância e pertinência da Geografia escolar na educação básica por ser essa a disciplina responsável por tratar desses conteúdos na perspectiva da Comissão.

De certo que o objetivo dessa tese não consistiu em prescrever quais seriam as melhores abordagens geográficas dos conteúdos presentes nos itens de prova e, novamente, afirmo que a análise de articulações existentes em cadeias discursivas não, necessariamente,

intenta a anulação ou uma espécie de “desmascaramento” de determinadas construções, fazendo-as se definir como falsas, dada que são tidas como discursivas. Retomando a noção laclauiana de que o discurso é teoria e prática e, igualmente, se trata de uma forma de manifestação do político na condição de característica ontológica ao social, operar com a discursividade consiste em compreender o social por meio da lógica do discurso.

Com esses apontamentos, é possível considerar que as atualidades são demandadas pelos processos seletivos de ingresso ao ensino superior, mesmo que cada qual com suas perspectivas de Geografia e distintas formas de relacioná-la com os temas atuais. O vestibular e o exame surgem como instrumentos que primeiro parecem se relacionar com o significante *atualidades*, como comumente aparece na fala dos professores que as associam ao vestibular ou ainda a outros processos seletivos, como concursos públicos, conforme podemos retomar na fala da professora Ana Clara (“*Atualidades parece nome de concurso público e aí todo mundo entende que isso é coisa da Geografia*”). Sendo frequentemente operacionalizada pelas provas de seleção, as atualidades vão condensando diferentes sentidos mesmo em situações escolares onde o vestibular não figura como uma prioridade e, ainda nas escolas em que essa orientação é mais proeminente, as atualidades como uma forma de impulsionar discussões geográficas com a premissa de trazer para a escola os principais acontecimentos do mundo e seus desencadeamentos ultrapassa a dimensão dos vestibulares.

Outro aspecto do conhecimento geográfico que possui nas atualidades um ponto nodal que o articula em uma cadeia discursiva é a noção de Geografia como ciência do presente. Conforme discutido, a inserção do tempo na discussão geográfica opera em diferentes circunstâncias da história do pensamento geográfico e vai constituindo distintas noções epistêmicas associadas à Geografia. De uma forma ou de outra, a concepção de que a Geografia se volta aos estudos do presente dialoga e reitera uma identificação geográfica nos conteúdos escolares de atualidades, pois trata-se de pensar sobre os acontecimentos que estão ocorrendo no momento atual em diversos lugares, sob uma perspectiva sincrônica de análise.

A interdisciplinaridade, por sua vez, opera na criação de sentidos de abrangência no que se refere à pluralidade de perspectivas que se afirmam capaz de explorar por meio do diálogo *inerente* que desenvolve com outras áreas do conhecimento. Neste jogo de significação, a interdisciplinaridade e a noção de ciência de síntese, ainda que com abordagens que as diferenciam nas teorias da Geografia, se estabelecem em uma relação equivalencial na qual, por meio de certa proximidade entre seus sentidos, podem operar como significantes que se combinam a depender das articulações que compõem. Nas falas dos professores durante as entrevistas, em determinados momentos, esses significantes foram utilizados com sentidos

semelhantes, o que nos permite considerar que a separação entre eles e das abordagens teóricas das quais fazem parte nem sempre é evidente.

Entretanto, como disciplina interdisciplinar ou de síntese, a Geografia escolar tem suturada em si sentidos de um conhecimento que é capaz de abranger um grande número de aspectos “naturais” e “sociais” do mesmo fenômeno e que, por meio do diálogo com as demais disciplinas, se constitui com base em análises mais completas e menos fragmentadas do mundo. Por se associar a certa abrangência, as noções de “todo” e de “totalidade”, ao mesmo tempo em que acarretam em certa dificuldade de identificação imediata do que significa a Geografia escolar, igualmente, legitimam a sua relevância curricular, posto que se trata de uma disciplina que ensina sobre o *mundo* e, portanto, tudo que há “no mundo” pode se constituir em seu objeto de estudo.

Em se tratando de acontecimentos de constantes transformações espaciais, podemos encontrar na geopolítica uma das grandes articulações existentes entre a Geografia escolar e as atualidades. A noção de transformação espacial mobiliza os territórios em permanentes conflitos que, a todo momento, reconfiguram as relações entre atores globais a partir de uma dimensão espacial. Com a geopolítica, o território, seus recursos e localizações ganham dimensão estratégica nas conexões entre os atores envolvidos nos diversos conflitos de cunho político, ideológico, religioso, econômico, dentre outras possibilidades que giram em torno de disputas por hegemonia. Desta forma, a geopolítica se coloca e se constrói como conteúdo necessário à formação geográfica na educação básica e, no Ensino Médio - onde predomina no terceiro ano -, é significada como porta de entrada ao ensino superior a partir dos vestibulares e Enem, disputando sentidos de cotidiano e realidade de aluno quando operada por intermédio de sentidos de atualidades. Com a geopolítica articulada às atualidades, o conhecimento geográfico escolar assume sentidos de formador de criticidade a partir de um conhecimento voltado ao estudo das relações de poder que envolvem as disputas territoriais entre diferentes grupos no cenário internacional. A escala global é acionada como campo de ocorrência dos acontecimentos compreendidos como geopolíticos e, desta maneira, a identificação com a Geografia se fortalece, sobretudo em cadeias que a significam como uma disciplina orientada à multiescalaridade na análise dos fenômenos. São justamente as mobilizações realizadas pela dimensão global e sua relação com o local que auxiliam na construção da discussão acerca das dimensões que a realidade do aluno abrange e como essas esferas vão constituindo significações sobre a Geografia escolar.

No âmbito das discussões sobre estudos do tempo presente, interdisciplinaridade, ciência de síntese e geopolítica, as análises e diálogos teóricos empreendidos operaram tanto na

esfera da Geografia desenvolvida nos espaços acadêmicos quanto nos espaços escolares. Não procurei realizar uma divisão sempre clara entre essas discussões por argumentar que esses dois campos se constroem articuladamente e por considerar que muitas das discussões de base epistêmica que ocorrem na constituição científica da Geografia também estão presentes na sua construção escolar. É desta maneira que a dimensão temporal, a operação interdisciplinar e os estudos de ordem geopolítica também operam na significação do conhecimento geográfico escolar e agem em suas lutas pela permanência da Geografia escolar nos currículos da educação básica.

Na relação com as atualidades, cada um desses elementos se articula e vai se constituindo, construindo também os sentidos que agem na significação do conhecimento geográfico escolar com base nessas cadeias articulatórias. No que se refere, portanto, às atualidades articuladas à Geografia escolar no Ensino Médio, *vão sendo construídos sentidos de um conhecimento que é capaz de abranger a gama de acontecimentos que ocorrem no tempo presente, seja pelo diálogo com outras disciplinas, ou pelas suas escalas de abrangência, de tal modo que sua relevância como componente curricular está justamente na abordagem e discussão de inúmeros processo que compõem a vida dos estudantes e de acontecimentos de relevância social.* A espacialidade, ou um olhar “geográfico” na leitura desses fenômenos, foi algo mencionado pela maioria dos professores como um diferencial na interpretação dos fatos atuais.

Os pressupostos metodológicos de Glynos e Howarth (2007) foram grandes orientadores deste trabalho. *A pesquisa orientada ao problema*, capaz de ampliar a sua compreensão, lógicas e processos sociais mais amplos, permitiu o questionamento acerca de quais condições discursivas permitiram o surgimento e sustentação de uma concepção hegemônica de Geografia articulada às atualidades. *A lógica retrodutiva*, como uma crítica às lógicas indutivas e dedutivas de confirmação de hipóteses, tornou possível considerar as condições que podem ter tornado possível a identificação das atualidades ao conhecimento geográfico escolar de modo que houvesse, sempre que necessário, uma reelaboração das hipóteses a partir do aprofundamento no problema de pesquisa. *As lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas - como unidades explicativas* tensionaram que tipos de explicações seriam possíveis neste trabalho e, assim, refletir sobre as regras que permitiram as relações entre diferentes elementos em um contexto social, as cadeias de equivalências e diferenças criadas entre esses elementos e as suturas a processos de identificação criados em função de uma falta como constitutiva dos sujeitos. E, por fim, *a articulação como modelo de relação entre a teoria e a realidade*, com base em uma negação de aplicações de fórmulas como se essas fossem

exteriores ao campo discursivo, permitiu considerar as articulações e desarticulações entre os elementos estudados.

Quando pensamos as atualidades na construção de sentidos de conhecimento geográfico escolar é preciso pensar que sentidos de Geografia mobilizam e quais lógicas explicativas permitem sua associação ao conhecimento geográfico escolar. Juntamente com as enunciações sobre as atualidades e as definições dos propósitos da Geografia na educação básica, o acionamento do significante *mundo* foi recorrente, caracterizando a Geografia como a disciplina escolar capaz de ensinar a compreensão do mundo. O mundo, portanto, opera como uma metáfora para o conhecimento geográfico escolar e as atualidades, nesse sentido, suplementam esse discurso, uma vez que por meio de seus conteúdos é possível saber sobre o mundo. Reforçam, portanto, um discurso que coloca no “mundo” uma espécie de objeto da Geografia escolar e que se constitui como um significante vazio, de modo que são múltiplas as suas possibilidades de sentido devido à ausência de um centro fixo. O mundo das notícias, o mundo dos alunos, o mundo da escala local e global, um mundo fragmentado ou ainda, um mundo da totalidade. Assim, a *Geografia para conhecer o mundo* em articulação às atualidades se constrói como uma tentativa de estabilização curricular dada a relevância pedagógica de seu ensino.

Este trabalho procurou se aprofundar nos mecanismos que operam nas disputas por conteúdos dentro do campo disciplinar e partiu de inquietações de uma professora de Geografia que, para atingir esse intento, se direcionou aos discursos que definem o conhecimento geográfico escolar. O conhecimento escolar está para além dos conteúdos, mas estes e as disputas que os envolvem são grandes articuladores na construção de sentidos epistêmicos. Como membro de uma comunidade disciplinar, componho os jogos que procuram estabilizar a Geografia na educação básica, de modo que compreendo esse processo de reativação de discursos como potente no sentido de abrir as possibilidades do que almejo construir em sala de aula como professora de Geografia, pois penso que o *mundo* acomoda muita coisa e nele cabem também as contribuições da Geografia escolar como forma de interpretação da realidade.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maurício. Reconstruindo uma história esquecida: Origem e expansão inicial das fa-velas do Rio de Janeiro. **Espaço Deba-tes**, 14 (37), pp. 34-46, 1994

ABREU, Maurício. Le Rio de Janeiro du début du dix neuvième siècle et ses différentes tempo-ralités. **Bulletin de l'Association de Géogra-phen Français**, 73e. Année, pp. 30-38, 1996

ABREU, Maurício. **A apropriação do território no Bra-sil colonial**. In CASTRO, Iná Elias de et al. (Orgs.). Explique as ações geográficas. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, pp. 197-245, 1997

ABREU, Maurício. Construindo uma geografia do passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII. **GEOUSP: Espaço e Tempo** (Online), (7), 13-25, 2000. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2000.123400>

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011

ALMEIDA, Cecília Cardoso Teixeira. MARTINS, Elvio Rodrigues. SILVA, Jorge Luiz Barcellos. A ciência geográfica e o ensino de Geografia dos anos 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, jul./dez., 2019

ALVES, Rubem. **O país dos dedos gordos**. São Paulo: Loyola, 1990. 16p

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Artmed Editora. [1978] 2016

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. A mística do saber total: o geógrafo como arauto da síntese. **Revista Casa da Geografia: Sobral-CE**. V. 16, n. 2, p. 20-35, dez 2014

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. Scripta Nova: **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v.18, n.496(3), p.1-14, dic. 2014

AUSUBEL, D. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and

AZEVEDO, Livia Dias. SOUZA, Edson Roberto. Discursos sobre clima do Nordeste brasileiro em questões do vestibular da Unicamp: educação, consensos e produção de sentidos. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**. Nº. 13, Ano VII , 2018

BARROS, Clóvis. **Revista Educação**. 1998 *Apud* LEÃO, Vicente de Paula. LEÃO, Inêz de Carvalho. **Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. 143p

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014

BECKER, Berta Koiffmann. A Geografia e o resgate da Geopolítica. **Espaço Aberto**, PPG - UFRJ, v. 2, n. 1, p. 117-150, [1988] 2012

BRASIL, MEC. Portaria nº 438/98 de 01/06/1998.

BRASIL, MEC. Portaria Nº 468/17 de 03/04/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067 Acesso em setembro de 2018

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000. 109p

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC. Brasília, 2002. 144 p

BRASIL, MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica**. INEP-MEC. Brasília-DF, 2005

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2006. 136p

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013. 562p

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018. 600p

BRASIL, MEC. INEP - MEC. **Matriz de Referência do Enem**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia> Acesso em julho de 2018

BREDA, Thiara Vichiato. **“Por que eu tenho que ensinar lateralidade?”: experiências formativas com professoras dos anos iniciais**. Tese. Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017.

BREDA, Thiara Vichiato, & STRAFORINI, Rafael. Alfabetizar letrando: possibilidades para uma cartografia porosa. **Ateliê Geográfico**, 14(2), 280-297, 2020. <https://doi.org/10.5216/ag.v14i2.58950>

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. P. 59-74. IN: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Editora ediPUCRS, Porto Alegre, 2014. 209 p

CABRAL, Thiago Manhães; STRAFORINI, Rafael. **Sentidos de Geografia e de natureza expressos nos livros didáticos contemporâneos à Era Vargas (1930- 1945): disputas por significação e produção do currículo da disciplina**. In: XII ENANPEGE, 2017, Porto Alegre (rs). Anais do XII ENANPEGE, 2017. p. 2279-2290

CABRAL, Thiago Manhães. As temáticas físico-naturais e a Geografia escolar moderna: grupos políticos, demandas e lutas pela significação curricular na Era Vargas (1930-1945). **Revista da ANPEGE**, v. 14, p. 123-157, 2018

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 14, p. 56-89, 1999

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. nº 16, 2001

CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia: Recortes Espaciais para Análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. ET alli (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012 726p

CARNEIRO, Patrício Aureliano da Silva. **Do sertão aos territórios das minas e das gerais: entradas e bandeiras, política territorial e formação espacial no período colonial**. Tese. Instituto de Geociências-UFMG. Belo Horizonte, 2013.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.121-135

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. GOULART, Ligia Beatriz. Uma Contribuição à Reflexão do Ensino de Geografia: A Noção de Espacialidade e o Estudo da Natureza. **Revista Terra Livre**, nº 7, 1990

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 1998 192 p

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Concepções teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. O ensino de Geografia na escola.** Campinas: Papirus, p.129-154, 2012

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na educação básica.** Campinas: Papirus, 2013. 224p

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2016 288p

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docente.** in: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (orgs.). A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, p. 15-32.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. **O Enem, o vestibular e suas articulações em torno da democratização do acesso ao Ensino Superior.** In: STRAFORINI, Rafael, CABRAL, Thiago Manhães, CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues, FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de, TERAMATSU, Gustavo (orgs.). Políticas educativas e ensino de Geografia: sentidos de currículo, práticas e formação docente. Paco Editorial: Jundiaí-SP, 2020

CHERVEL, Andre. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2. p.-177-229, 1990

CHEVALLARD, Yves. La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble, **La pensée Sauvage**, 1991

CHRISTOFOLLETI, Antônio (Org). **Perspectivas da Geografia.** São Paulo: Difel, 1982,

COMPIANI, Maurício. **Ensaio de interdisciplinaridade no ensino fundamental com geologia/ geociências.** In: Pontuschka, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa: São Paulo: Contexto, 2009

COMVEST, **Edital de Seleção Vestibular-2011.** 2010. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em julho de 2018.

COMVEST. **Manual do candidato - Vestibular 2014.** 2013. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em julho de 2018

COMVEST. **Vestibular Unicamp 30 anos.** Editora Unicamp, Campinas, 2016a.

COMVEST. **Prova comentada - Vestibular 2016.** 2016b. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em agosto de 2018.

COMVEST. **Manual do candidato - Vestibular 2016.** 2017a. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em julho de 2018.

COMVEST. **Prova comentada - Vestibular 2017.** 2017b. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em agosto de 2018.

COMVEST. **Prova comentada - Vestibular 2018.** 2018a. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em agosto de 2018.

COMVEST. **Edital de Seleção Vestibular-2019.** 2018b. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em julho de 2018.

COMVEST. **Edital de Seleção Vestibular-2020.** 2019. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em julho de 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Caminhos paralelos e entrecruzados.** São Paulo: Editora Unesp, 2018

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. PEREIRA, Talita Vidal. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Pelotas** (44), p. 293-318, jan/abr, 2013

COSTA, Hugo Heleno Camilo. LOPES, Alice Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 179-195, jan/abril 2016.

CRACEL, Viviane Lousada. **Revisitando os mapas em sala de aula: outras possibilidades teórico-metodológicas.** Tese. Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2015 181p

CURY, Iara Leme Russo. **O vestibular da Unesp: sobre acesso à educação superior e o currículo de Geografia na Educação Básica (2006-2012).** Tese de Doutorado. Unesp Rio Claro, 2015. 233p

DARBY, Henry Clifford. **Sobre as relações entre a Geografia e a História.** Confins [online], n. 44, [1953] 2020

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental.** Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2016

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** New York: Routledge, 2003. *Apud* PAGANOTTI, Ivan. ATUALIDADES EM EXAME: acompanhamento noticioso esperado pelos vestibulandos nas questões da Fuvest. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 11 a 14 de junho de 2019

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 – 1942.** Dissertação de mestrado - FFLCH – USP. São Paulo: USP, 1995

FERREIRA, Fábio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, Nº 127, Ano XI, dez/2011.

FORQUIN, C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 5, 1992.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas e GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. Vol.14, n.28, 2004. pp.139-152 <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>.

GABRIEL. Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n.33, p.44-57, 2013.

GABRIEL. Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. (orgs.) Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

GABRIEL. Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016

GABRIEL. Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Educação em Questão**, v. 45, n. 31, 2013.

GABRIEL. Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo**. In: LIBÂNEO & ALVES (orgs) Temas da Pedagogia – debates entre didática e currículo. Cortez. 2012.

GIACAGLIA, Mirta. **Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na Teoria do Discurso**. p. 93-108. IN: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Editora ediPUCRS, Porto Alegre, 2014. 209 p

GIROTTI, Eduardo Donizetti. SANTOS, David Augusto dos. A geopolítica e o ensino de Geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set/dez de 2011

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989

GONÇALVES, Amanda Regina. **A Teoria Histórico-Cultural e o Ensino de Geografia**. In:

XV Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2015, La Havana/Cuba. XV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Havana/Cuba: Universidad La Havana, 2015. v. 1. p. 1-11.

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change**. Londres: Croom Helm, 1983

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação** (2). Porto Alegre, 1990. (p. 230-254)

GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança Estudos na Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa. 1997

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança**. Lisboa: Educa, 2001

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História** . Petrópolis, RJ. Vozes. 15ª edição. [1995] 2018.

GOODSON, Ivor. PETRUCCI, Maria Inês. **Introdução: a jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração**. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História** . Petrópolis, RJ. Vozes. 15ª edição. [1995] 2018.

GUIMARÃES, Raul Borges. **O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias**. In: BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica. INEP-MEC. Brasília-DF, 2005

HAESBAERT, Rogério. Limites no espaço-tempo: a retomada de um debate. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 5-20, jan/jun, 2016

HALL, Stuart (1997). Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997 *Apud* LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013

HESSEN, Jonhannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ISLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais**. Tese de doutorado defendida junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. Presidente Prudente: UNESP, 1973.

JAEHN, Lisete. FERREIRA, Márcia Serra. História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

JAMESON, Friederich. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis, Vozes, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977, 292p.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 1, p.9-44, Campinas, 2001

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2004

KAKUTA, Ângela Massumi. O ensino e aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. **Geografia, Londrina**, v. 9, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 2000

KHANNA, P. **Como governar o mundo: um roteiro para o próximo renascimento**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti.; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. **Revista e-Curriculum**, 17(2), 472-491, 2019. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p472-491>.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades**. In: AMARAL Jr. Aécio; BURITY, Joanildo A. Inclusão social, identidade e diferença. São Paulo: Annablume, 2006. 326 p.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2011. 220 p

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas. 1ª reimpressão. [2013], 2018

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, [2006] 2015 288p

LACOSTE, Yves. **A Geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, [1988] 2011.

LAMBERT, David. **The Power of Geography**. 2004. Disponível <http://www.geography.org.uk/download/NPOGPower.doc> Acesso em dezembro de 2020.

LAYTON, David. Science as general education. **Trends in Education**, v. 25, p. 11-15, 1972.

LAYTON, David. **Science for de people**. Londres: George Allen/Unwin, 1973 *apud* GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ. Vozes. 15ª edição. [1995] 2018.

LEÃO, Vicente de Paula. LEÃO, Inêz de Carvalho. **Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. 143p

LE RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel. ROCHA, Ana Angelita. Seleção do conhecimento como operação antagônica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 844–863, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i3.8645893. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645893>. Acesso em: junho de 2020.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.** N.º 33 - 2002

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso: o Enem como mecanismo de consolidação da reforma.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2005. 251p

LOPES, A.C. & LÓPEZ,S. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01 , p.89-110, abr. 2010

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de Integração curricular.** EDUERJ, Rio de Janeiro, 2008

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **A qualidade na escola pública: uma questão de currículo?** Texto apresentado no âmbito do projeto Pensar a educação, pensar o Brasil, UFMG, 2010

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo, **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, no 39, 2013, 7-23

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora. Apoio FAPERJ, 2011. 279p

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa.** V. 36, nº 128, p. 327-356. maio/ago, 2006

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo Sem Fronteiras.** Volume 13, nº 3, p. 436-450, set/dez, 2013.

MACEDO, Lino de. **Eixos teóricos que estruturam o Enem.** In: BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica. INEP-MEC. Brasília-DF, 2005

MACHADO, Nilson José. **Interdisciplinaridade e contextualização.** In: BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica. INEP-MEC. Brasília-DF, 2005

MARÇAL, Maria da Penha Vieira; VLACH, Vânia Rubia Farias. O Enem em sala de aula: um instrumento de análise sobre a prática docente e seus reflexos no ensino de Geografia. **Revista Geográfica de América Central:** Heredia, Costa Rica. Vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 1-20

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia.** Ano 6, n. 12, 2004

MASSEY, Doreen. Algunos tiempos de espacio. **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis-SC, n. 03, p. 142-155, maio de 2007

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008

MASSEY, Doreen. **Un sentido global del lugar**. Icaria - Espaços Críticos: Barcelona, 2012

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia** - Niterói, Universidade Federal Fluminense. V. 19, nº 40, 2017

MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto. **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamental e desfundamentar**. P. 27-46. In: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Editora ediPUCRS, Porto Alegre, 2014. 209 p.

MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Editora ediPUCRS, Porto Alegre, [2008] 2014. 209p

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na Ciência Política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003

MILLER, Janet Poststructuralism research. In Craig Kriedel (Org.), Encyclopedia of curriculum studies (pp. 676-680, vol. 2). Los Angeles, CA: SAGE. 2010 *Apud* LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013

MITCHELL, Jean Brown. **Historical geography**. London: English Universities Press 1954 *Apud* CARNEIRO, Patrício Aureliano da Silva. **Do sertão aos territórios das minas e das gerais: entradas e bandeiras, política territorial e formação espacial no período colonial**. Tese. Instituto de Geociências-UFMG. Belo Horizonte, 2013.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, abril 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia, pequena história crítica** (14º ed.). São Paulo: Hucitec, 1995

MORAES, Jerusa Vilhena. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia**. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 247p

MORAES, Jerusa Vilhena. **O papel das metodologias ativas no processo de alfabetização científica em Geografia**. In: ASCENÇÃO, Valéria Roque *et al.* C Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica. IGC: Belo Horizonte, 2017.

MOREIRA, Rui. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. Editora Dois Pontos, 1987

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. É Possível uma Geografia Libertadora ou Será Necessário Partimos para uma Práxis Transformadora? Reflexões Iniciais I. **Revista Vozes**, Petrópolis-RJ, n.4, 1980.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**. Nº 72, 1994

OLIVEIRA, Andrea Barros Carvalho. O Enem como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. **Jornada de Políticas Educacionais**, v. 9, nº 17 e 17, jan-jun e ago-dez, 2015.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson, OLIVEIRA, Anna Luiza, MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau de Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008

PAES, Kettle Duarte/ DELLAGNELO, Eloise Livramento. **O sujeito e a organização da resistência: o caso do Centro de Mídia Independente à luz da teoria do discurso político e da psicanálise lacaniana**. In: SILVA, Luis Gustavo Teixeira et al (orgs.). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Editora CRV: Curitiba, 2017

PAGANOTTI, Ivan. **Atualidades em exame: acompanhamento noticioso esperado pelos vestibulandos nas questões da Fuvest**. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 11 a 14 de junho de 2019

PASTI, André Buonani. **Notícias, informação e território: as agências transnacionais de notícias e a circulação de informações no território brasileiro**. Dissertação. Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PASTI, André Buonani. **Mídia, território e comunicação ascendente: políticas e disputas para a democratização da comunicação na Argentina**. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia**. Moderna. 3a ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.

PESSOA, Carlos. **Hegemonia em tempos de globalização**. P. 151-162. IN: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Editora ediPUCRS, Porto Alegre, 2014. 209 p

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Currículo de Ensino Médio e conhecimento escolar: das políticas às histórias de vida**. Curitiba: Editora CRV, 2018. 154p

PIMENTA, Selma Garrido. (ORG). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese (Doutorado em Educação) – FE – USP, São Paulo, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar a aprender geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007

REIS, Sabrina Guimarães. KAERCHER, Nestor André. Um Espectro Ronda A Geografia: O Espectro Da Memorização. **Rev. FSA**, Teresina, v. 12, n. 6, art. 7, p. 103-117, nov./dez. 2015

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo, Loyola, 1986

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e Conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

RICETO, Álisson. A geopolítica no Ensino Médio: uma área intimamente geográfica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia-MG, v. 24, n. 2, p. 385-407, jul/dez de 2017

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. Qual a referência da matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Tese de Doutorado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da.; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. Enem nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1693, out./dez. 2014 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em agosto de 2018

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE – PUC. São Paulo: PUC, 1996.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade Conceitual na Construção do Conhecimento do Conteúdo por Professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, jul./dez., 2017

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, 2018, p.34-51

PESSOA, R. B.; BRITO, F. B. B. **Da origem da geografia crítica à geografia crítica escolar**. IN: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia-ENPEG, 10. Anais...Porto Alegre, 2009.

SALES JR., Ronaldo. **Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia**. p. 163-182. In: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Editora ediPUCRS, Porto Alegre, 2014. 209 p

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da Escola Primária em São Paulo no início do século XX**. Dissertação de mestrado - História, Política, Sociedade - PUC de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005.

SANTOS, Ivaneide Silva dos. **Estágio supervisionado em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: antagonismos na construção do saber geográfico docente em formação**. Tese. Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2019.

SANTOS, Márcia Juliana; SCHNEIDER, Alberto Luiz. O ensino de atualidades e o desafio de compreender o tempo presente: uma perspectiva transdisciplinar. **Revista Contexto e Educação**. Ano 33, no 106, Set./Dez. 2018

SANTOS, Milton. O espaço como categoria filosófica. **Terra Livre**, nº 5. 1988

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4a ed., 9a reimpressão. São Paulo: Edusp, [1996] 2017. 392p

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** . Rio de Janeiro: Record, [2000] 2008

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Edusp. 5ªed, 1ª reimpressão, 2013. 176p

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp. 1ªed, 3ª reimpressão, 2014. 176p

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational**. 1986

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, V. 9, N. 2. p. 1-30, 2005

SILVA, Marcelo Werner. **A formação de territórios ferroviários no oeste paulista, 1888-1892**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é afinal estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica. 1999

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume: São Paulo. 2ª ed, 2008. 190p

STRAFORINI, Rafael. **Mapas Históricos: usos e possibilidades no ensino de Geografia**. In: Helena Copetti Callai. (Org.). Educação Geográfica: reflexão e prática. 1ed. Ijuí - RS: Editora Unijui, 2011, v. , p. 227-248

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de geografia nos anos iniciais: alteridade e anacronismo discursivo**. In: García de la Vega, A. (ed.). Reflexiones sobre Educación Geográfica: revisión disciplinar e innovación didáctica. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 2018

STRAFORINI, Rafael. FREITAS, Anniele Sarah Ferreira. **Por uma paisagem de licenciatura: o GeoPibid-Unicamp como espaço-tempo de tensionamento de sentido de formação docente**. In: AYOUD, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Eliana (orgs.). Aprendizados e desafios na formação de professores. Campinas: Edições Leitura Crítica. Coleção Formação Docente em Diálogo, v. 7, 2017

STRAFORINI, Rafael. FREITAS, Anniele Sarah Ferreira. **Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional**. In: ROCHA, Ana Angelita. MONTEIRO, Ana Maria. STRAFORINI, Rafael (orgs.). Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019

SUERTEGARAY, Dirce Maria. Espaço geográfico múltiplo e uno. **Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. No 93, 15 de julho de 2001

SUERTEGARAY, Dirce Maria. **A Geografia Física? Geografia Ambiental? ou Geografia e Ambiente?**. In: Mendonça, F.; KOZEL, S. (orgs.). Epistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba: EdUFPR, 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Editora UNIJUI: Ijuí. 2006. 88p

UNICAMP. PORTARIA GR 250/86 de 13/08/1986

VASCONCELOS, José Antonio. **História e Pós-Estruturalismo**. IN: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizo de Oliveria (orgs.). Narrar o passado, repensar a História. Coleção Ideias 2. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

VESENTINI, William. **Novas geopolíticas**. São Paulo: Contexto, 2000

VESENTINI, William. **O ensino de Geografia no século XXI**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VESENTINI, William. **Para uma Geografia Crítica na escola**. Editora do autor: São Paulo, 2008.

VESENTINI, William. **Ensaio de geografia crítica: história, epistemologia e (geo)política**. São Paulo: Plêiade, 2009. 220 p.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Tese. Rio de Janeiro, 2013. 201p.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A Propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação de mestrado apresentada ao Dpto. De Geografia da FFLCH – USP. São Paulo, 1988.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Vol. 11, No. 2, 289-297 jul.-dez. 2010
Winston, 1968

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016