



O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL

Débora Paula da Silva ¹²

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido em decorrência de projeto de mestrado em curso no departamento de Geografia Humana na Universidade de São Paulo e financiado pela CAPES. Tem por objetivo principal analisar o componente curricular para o ensino de geografia nas escolas propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) –, atual reforma educacional brasileira, com a finalidade de compreender seu papel na organização do espaço social. Para tanto, foi realizado debate teórico e metodológico tendo como fundamento a investigação epistemológica; a análise dos pareceres técnicos da disciplina para o componente Geografia na Base; e os estudos no campo das reformas educacionais, nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Brasil. Constatamos que apesar das possibilidades de transgressões inerentes as atividades docentes, o ensino da disciplina de geografia nas escolas continua sendo alvo das instituições de poder para mistificar o espaço social e criar relações de sociabilidades pautadas nos interesses de grupos privilegiados. A reforma atual demonstrou que este paradigma não foi superado, pois a disciplina continua sendo o pilar da construção de identidades forjadas no processo de mobilizações forçadas para exploração no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Geografia, instituição, identidade, cidadania e poder.

INTRODUÇÃO

O artigo é decorrente do projeto de mestrado em curso no departamento de Geografia Humana, na Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Teoria o Método sob orientação do Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins, iniciada em janeiro de 2020. As análises e críticas estão amparadas também nas leituras e debates ocorridos durante os cursos das disciplinas: “Pensamento Espacial e Cartografia Escolar: Representações e Conceitos no Processo de Construção do Raciocínio Geográfico”, ministrada pela Profr^a. Dr^a. Sonia Maria Vanzella Castellar, ocorrida no segundo semestre de 2020; “Saberes docentes, ensino de geografia e formação de professores”, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto, no período encerrado no primeiro semestre de 2021; e, ainda em curso, “Geografia e Ontologia”, ministrada pelo Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins.

Dado as características atuais diagnosticadas na bibliografia sobre as reformas educacionais e, ao caráter e função histórica do conhecimento geográfico sistematizado, tanto como ciência estratégica utilizada para práticas de dominação, quanto como

¹ Mestranda do Curso de Geografia Humana da Universidade de São Paulo, debora.paula.silva@usp.br.

² Artigo resultado do projeto de pesquisa de mestrado financiado pela CAPES.



discurso escolar ideológico utilizado para organização do espaço e conformação social, o objetivo principal deste estudo é investigar o componente Geografia para o ensino fundamental, presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) para compreender as finalidades e as funções pretendidas pelas instituições de poder do ensino da disciplina nas escolas brasileiras mediante as disputas dos interesses políticos e econômicos envolvidos na sua elaboração.

A investigação do texto oficial Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2018, componente Geografia, se deu mediante ao debate epistemológico realizado por LACOSTE (1989), GOMES (2017), MORAES (1998), SANTOS (1996) e BRAGA (2007); aos pareceres técnicos apresentados por SANTOS (2016), CALLAI (2017) e DUARTE (2017); e, ao debate sobre as reformas educacionais ocorridas nos últimos 20 anos no Reino Unido e nos Estados Unidos realizados por APPLE (1989), LAVAL (2004) e BALL (2005) e no Brasil (PIZZATO, 2001).

A análise bibliográfica demonstrou que assim como em outros momentos históricos conturbados a Geografia ainda carregam o papel político estratégico de conformar as populações colonizadas às demandas impostas pelos autoritários agentes de poder político e econômico visto que o foco dos componente da disciplina no documento continua sendo a formação do conceito de identidade e da educação para a cidadania. Neste sentido o debate epistemológico foi fundamental para situar as correntes de pensamento geográfico em suas diferentes perspectivas de análise do objeto de estudos e função social da disciplina. Como fonte principal de investigação possibilitou a reflexão sobre os fundamentos dos conceitos estabelecidos para os componente na Base e as diferentes formas de constituição e uso da ciência geográfica tanto em sua forma empírica quanto na sua convenção teórica e escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em caráter preliminar, Rhalf Magalhães Braga (2007), no artigo “O espaço geográfico: um esforço de definição” realiza um debate sobre a conceituação do objeto de estudos da Geografia desde a sua constituição na Modernidade, até os tempos atuais no qual o autor apresenta os pensamentos e as reflexões elaboradas por geógrafos que influenciaram outros pensadores posteriores.



Dentre cerca de mais de vinte autores contemplados na análise, de uma maneira ou de outra, todos consideram técnica/trabalho/cultura/gênero/mofo de vida como mediadores das relações estabelecidas entre a sociedade/homem/humanidade/grupos humanos e a natureza/meio/espço que os rodeia, atuando como elementos organizadores do espço social, político e econômico.

A totalidade e/ou a relação unitária entre os elementos espaciais apareceram, dentre outros, no pensamento de LA BLACHE (1982) LEFÉBVRE (1976, 1991), MOREIRA (1982) e SANTOS (2002). Os conceitos de atividades e conexões (BRUNHES, s/d), dinâmica (GEORGE, s/d) distribuição (SORRE, 1967 e DEMANGEON, 1982), movimento (SORRE, 1967; LA BLACHE, 1982 e BRUNHES, s/d), localização (SORRE, 1967 e MOMBEIG, 1957), extensão (SORRE, 1967), interação (MOMBEIG, 1957), diferenciação (GEORGE, s/d e HARTSHORNE, 1978), comportamento e percepção (TUAN, 1980), assim como par dialético distância e relação (SOJA, 1993) são pensados como princípios da ciência geográfica.

É importante destacar que, quase unanimemente, o homem/humanidade/sociedade são consideradas o centro das análises o que evidenciou um caráter antropocentrado das perspectivas apresentadas. Todos, exceto BRUNHES (s/d), que reconhece a ação de fatores não-humanos na transformação da natureza, atribuem ao ser humano o papel principal na alteração de dinâmicas espaciais.

Na BNCC (BRASIL, 2018) Geografia divide com História a participação na Área de Ciências Humanas, seu componente está agrupado em Ensino fundamental – anos iniciais e Ensino fundamental – anos finais. As considerações iniciais introduz os conteúdos com destaque para o fato de que estudar Geografia “é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”, ao mesmo tempo em que “contribui para a formação do conceito de identidade” (p. 359).

O Raciocínio geográfico ganha ênfase nos primeiros parágrafos e os princípios contemplados são organizados num quadro com suas descrições: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem respectivamente traduzem a escolha teórica e metodológica eleita no documento: a Geografia clássica. Assim como é possível observar na definição de *Situação geográfica*, que aparece como fundamento para a abordagem das “unidades temáticas” e está definida nos seguintes termos: “não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações.



Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares.” (BRASIL, 2018, p. 360).

Entre as etapas iniciais e a descrição das unidades há um breve parágrafo que faz menção a importância de desenvolver os “principais conceitos” dos “diferentes aspectos do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem.**”³ (p. 361), seguidos pela descrição das cinco unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e, Pensamento espacial e Natureza, Ambientes e qualidade de vida, nas quais “destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania.” (p. 362-364).

As páginas seguintes, em forma de quadros gráficos, são dedicadas as descrições para cada ano, dos iniciais (1º-5º) aos finais (6º-9º) e suas respectivas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que lhes concerne (p. 367-395). Das competências específicas da geografia para o ensino fundamental – anos finais “espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça.”

Dessa maneira, possibilita-se o entendimento **do que é Geografia**, com base nas **práticas espaciais, que dizem respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo**, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, **visando a interesses individuais** (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos. (BRASIL, 2018, p. 364)⁴

Como já vimos, na Base, embora os conteúdos para o componente geografia não tenham referencial teórico, a revisão epistemológica demonstra sua fundamentação na geografia clássica. Apesar disso, tendo levantado muitas críticas de geógrafas/os, pesquisadoras/es e docentes da área não convencidos da “boa intenção” da reforma educacional brasileira, há pareceristas que elogiaram o texto. Helena Callai considera que “a matriz de referência da Geografia escolar continua sendo a ciência geográfica, que muito embora tenha passado por (e ainda persistem) diferentes correntes de pensamento carrega em si as marcas da Geografia clássica e incorpora a dimensão da ciência moderna.” (2017). Para Duarte, que também realizou análise técnica preliminar, a proposta “parte de concepção contemporânea, plural e cientificamente lastreada acerca

3Grifo original.

4 Grifos nossos.



do lugar da disciplina no ensino fundamental brasileiro”, sendo que “Os autores foram extremamente felizes ao dar foco à contribuição da Geografia para a construção da identidade do sujeito aprendente, isso em permanente diálogo com a ampla perspectiva da relação entre os grupos humanos e o meio físico em diferentes escalas.” (2017)

Ao contrário destes, Douglas Santos, leitor crítico da primeira versão destaca que:

o currículo escolar possui uma base de caráter planetário e isso se constata pelo simples fato de não existir nenhum país do mundo que não possua escolas; estas são uma forma específica de se entender a maneira pela qual as novas gerações (...) são obrigadas a se deslocar para a vida urbana e o mundo da mercadoria – e o fazem porque as guerras, a tecnologia, as novas formas de apropriação da terra agrícola os obriga a marchar de suas terras e, conseqüentemente, de suas vidas; ou, ainda, porque também ocorre de tais transformações chegarem até eles e os obrigarem a mudar de vida sem que tenham, de fato, se deslocado um centímetro sequer. (2016, p. 3)

Neste contexto, segundo o professor, a intensidade de urbanização da sociedade faz com que saber ler e escrever seja uma necessidade básica para se estabelecer neste meio e, “a dinâmica do cotidiano tenderá a marginalizar os que não dominam tais saberes.” (SANTOS, 2016, p. 4). E, ao refletir sobre tais relações impostas à sociedade, o autor caracteriza a escola como um “desserviço” para as “sociedades estruturalmente agrárias” e uma “ruptura” para as de “tradição oral”. (SANTOS, 2016, p. 5)

Por esta razão a questão central se torna “refletir sobre a instituição e seu conteúdo (...) sobre o significado dessa simbiose do ponto de vista da sociedade que a cria e reproduz.” pois, o “idealismo: o pensamento que tem a si mesmo como fundamento tende a não ultrapassar os limites da retórica.” (SANTOS, 2016, p. 5), já que os princípios orientadores da BNCC são resultados de “demandas criadas para criar demandas”, pois é “um documento de Estado que gera outro documento de Estado.” (SANTOS, 2016, p. 6).

A BNCC é um documento previsto na Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), decorrente de prescrições já existentes na Constituição Federal desde 1988, que torna a educação básica oficialmente nacional e composta por três etapas: ensino infantil, fundamental e médio. Como mencionado anteriormente uma das bandeiras do componente para o ensino de geografia na reforma atual é o desenvolvimento do raciocínio geográfico como forma de “exercitar o pensamento espacial” de modo que os/as estudantes possam compreender os “aspectos fundamentais



da realidade” ao que, para tanto, a Geografia deve também contribuir para a “formação do conceito de identidade” e para o “exercício da cidadania”. (BRASIL, 2018, p. 359).

Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, **cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.** (BRASIL, 2018, p. 360)⁵

É importante destacar aqui que o conhecimento espacial na perspectiva global é determinada pelos efeitos e consequências sócio-espaciais decorrentes das expansões territoriais realizadas por grandes impérios ao longo da história ocidental. Tal noção torna imprescindível que haja na formação docente o desenvolvimento de conhecimento crítico sobre o assunto, pois devemos atentar para o fato de que “A Geografia – como bem aponta Paul Claval na conclusão de seu livro *A evolução da geografia humana* – é ‘um produto da cultura ocidental.’” (MORAES, 1998, p. 28). Pois tal circunstância:

Trata-se de um fenômeno que se reproduz nas grandes metrópoles ou nas pequenas cidades e que mobiliza aldeias e aglomerados de produção agrícola, em todos os continentes habitados, mobilizando, todos os dias nas vinte e quatro partes que identificam os fusos horários, milhões de crianças e adultos – ir, permanecer ou voltar das escolas são ações comuns aos que deverão dirigir países e grandes empresas e, também, daqueles que deverão se sujeitar aos trabalhos mais degradantes. **A escola é, junto com o Estado, a forma mais disseminada de gestão política da sociedade capitalista e é como tal que ela possui, planetariamente, uma base comum.** (SANTOS, 2016, p. 5)⁶

A despeito disto, Antonio Carlos Robert de Moraes (1998, p. 27), em *Ideologias geográficas*, afirma que há conhecimento espacial apropriado de forma primária nos lugares, que gera uma “‘Geografia’ informal, espontânea.”

A leitura da paisagem é comum a qualquer sociedade, em qualquer época. A relação do homem com a natureza implica níveis de percepção do meio que os abriga. A construção do hábitat necessariamente envolve projeções, pré-ideações, avaliações, enfim formas de consciência do espaço. Assim, em todo período histórico e em todo grupo humano vamos encontrar reflexões sobre o espaço ocupado. O próprio território de certa forma se define nessa autoconsciência. (p. 27)

Gomes também identifica tais constituições que “Desde os mais primitivos e recuados grupamentos humanos, temos o desenvolvimento de comportamentos espaciais aos quais podemos atribuir o nome de Geografia. Esses grupos estabelecem qualificações, classificações dos espaços, roteiros, delimitações e, sobretudo, localizações.” (2017, p. 18).

5 Grifos nossos.

6 Grifos nossos.



E, Milton Santos (1996), no livro *Por uma geografia nova*: “Quantos grupos humanos existiam, na aurora do tempo social, sobre a face da terra e tantas eram as formas de comandar o Tempo e a Natureza, isto é, tantas geografias particulares existiam. Havia milhares e milhares de geografias quando dos começos da história. Mas esse tempo passou.” (p. 204)

Essa mudança ocorre, segundo o autor, no momento em que o produto excedente do trabalho se torna *mercadoria*. “O comércio especulativo introduz uma nova escala de valores. O valor dos bens que são trocados não é mais um valor baseado na quantidade de trabalho fornecido para a sua produção.”, pois a partir desse momento o valor se torna arbitrário e para adquirir é necessário adaptar-se. (SANTOS, 1996, p. 206)

O tempo se organiza diferentemente. O espaço também já não é mais o mesmo. Ele se transforma em função das modalidades de adaptação da sociedade local ao novo processo produtivo e às novas condições de cooperação. A cada renovação das técnicas de produção, de transporte, de comercialização, de transmissão das idéias (sic), das ideologias e das ordens, corresponde uma forma nova de cooperação, mais profunda e espacialmente mais extensa. (...). As transformações espaciais provêm da intervenção simultânea de redes de influência operando simultaneamente em uma multiplicidade de escalas, desde a escala local até a escala mundial. (SANTOS, 1996, p. 207)

Na sequência dessas considerações é possível constatar que as mudanças nas relações sociais humanas entre si, com o tempo e com o espaço não são mais necessidades adaptativas decorrentes das transformações naturais impostas pelo meio ambiente, mas pelos agentes de poder que forcem mobilizações rápidas e constantes por meio da organização do espaço em função do modo de produção.

Michel Foucault na aula de 7 de janeiro de 1976 publicada no livro intitulado *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* inicia sua fala questionando a origem e a reprodução do poder por meio dos saberes eruditos que desqualificam “o saber das pessoas” legitimando-se sob a autoridade institucional: “já que se é pago para fazer pesquisa, o que pode controlar a pesquisa que se faz?” (FOUCAULT, 2005, p. 3).

O filósofo caracteriza como “efeito inibidor próprio das teorias totalitárias” este caráter envolvente e global:

Não que essas teorias envolventes e globais não tenham fornecido e não forneçam ainda, de uma maneira bastante constante, instrumentos localmente utilizáveis: o marxismo, a psicanálise estão precisamente aí para prová-lo. Mas elas só forneceram, acho eu, esses instrumentos localmente utilizáveis com a condição, justamente, de que a unidade teórica do discurso fique como que suspensa, em todo caso recortada, cindida, picada, remexida, deslocada, caricaturada, representada, teatralizada, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 10)



Neste texto Foucault defende o método genealógico como uma forma de fazer valer os saberes locais, um saber histórico, que confronta a “instância teórica unitária” e age “contra os efeitos centralizadores de poder” legitimador de discursos considerados científicos, e proporciona autoridade hierárquica sobre os demais saberes os quais são usualmente “desqualificados (...) em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” mas que ressurgem mediante a investigação crítica. Tanto que “essas genealogias (...) só foram possíveis, e inclusive só puderam ser tentadas, com uma condição: que fosse revogada a tirania dos discursos englobadores, com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas.” (2005, p. 13)

Neste trabalho, a discussão do conhecimento espacial está colocado entre sua importância vital para todos os grupos humanos e suas capacidades de produzir Geografias e o conhecimento geográfico produzido em redutos institucionalizados, disputados por diferentes interesses de poder, acessado por poucos, que chega às escolas por meio dos currículos. Para refletirmos sobre essa transição, é necessário investigar os processos de constituição da Geografia desde os seus princípios.

Na recente obra publicada, *Quadros geográficos, uma forma de ver, uma forma de pensar*, Paulo César da Costa Gomes (2017) realiza uma retrospectiva partindo da Geografia Clássica, na Grécia Antiga. O estudo começa com uma pergunta a qual se responde também no título: “O que é Geografia? Uma forma de pensar. (...) ela é também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento.” (p. 13). O autor alerta, no entanto, que esta não é uma afirmação, mas uma hipótese.

A pergunta de aparência tão simples se dirige ao que de mais importante existe em um campo do conhecimento, sua especificidade, sua identidade. A partir disso, todo o edifício cognitivo desse campo, suas propriedades, sua relevância, suas competências, sua finalidade e, sobretudo, seus sistemas explicativos podem ser discutidos. (p. 14)

Outro método bastante utilizado para explicar o que é a Geografia, que o autor também explora é o didático escolar, no qual a etimologia da palavra se torna um recurso preliminar: *geo*, terra; *grafos*, escrita ou descrição. Porém, em nota de rodapé, cita Harold Mackinder que, para o qual, “A Geografia seria a ciência que apresentaria a organização do mundo como o resultado de uma interação entre a sociedade e a ‘geografia física’.” (Mackinder, 1887, p. 142 *apud* Gomes, p. 14).

Na Geografia de Estrabão (64 d.C. - 21 d.C.) desenvolvida em 17 volumes de “farta e sistemática descrição regional do mundo conhecido.” confeccionada como “parte de um programa bem mais geral de apresentação ordenada” (GOMES, 2017, p. 67-68), o autor tenta



“determinar o mais simplesmente possível a figura e a extensão dos países que devem encontrar lugar no mapa. (...) Com esse primeiro esboço feito, devemos proceder a uma descrição detalhada das diferentes partes da terra habitada: esse é o plano que anunciamos” (Estrabão, 1867, p. 193, v. II *apud* Gomes, 2017, p. 69)

Por suas características a Geografia de Estrabão é considerada próxima da filosofia estoica pois, assim como sua obra, sistematiza o conhecimento com descrições que “segue uma ordem” e “valoriza a ideia de conjunto.”. Ao descrever o mundo, a natureza, as marés, as zonas geotérmicas, a diversidade das faunas, floras, etc: “A noção de sistema impõe perceber que cada parcela é solidária e necessariamente interligada a um conjunto.” (Gomes, 2017, p. 70)

Construir uma imagem a partir do olhar que, abstratamente, se coloca numa posição elevada é um dos traços mais marcantes do estoicismo, aparecendo em todas as fases do desenvolvimento dessa corrente filosófica. Esse olhar situa o observador fora do comum ponto de vista. Além disso, recoloca as coisas dentro de um contexto mais largo, relativiza grandezas e, sobretudo, constitui um exercício fundamental de abstração. (Gomes, 2017, p.74)

Neste sentido, é plausível supor que tal visão favoreça aos espíritos com intenções expansionistas e dominadoras? Pois o distanciamento do olhar obtido pela reprodução abstrata do espaço não considera os elementos vivos que nele habita, suas relações, suas particularidades, ao contrário, objetiva-os, junto a tudo nele contido. A cargo disso Gomes (2017, p. 74) cita que: “O imperador Marco Aurélio (121-180), maior expoente daquilo conhecido como estoicismo imperial, afirma, por exemplo que: ‘A Ásia, a Europa, os quatro cantos do mundo, o mar inteiro uma gota d’água no universo (...) o presente inteiro, um ponto na eternidade.’ (Marc Aurèle, 2015, p. 77)”.

Na BNCC, a Unidade Temática nomeada Conexões e escalas “a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.” (BRASIL, 2018, P. 362), já que a Conexão “é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade.” (BRASIL, 2018, P. 362).

Por sua vez, na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e



gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. (BRASIL, 2018, P. 363)⁷

Ao passo que, “No que diz respeito às imagens, o estoicismo se opõe frontalmente ao sistema de Platão (428-348 a.C.), para quem elas são de fato uma ‘imitação’, simulacros de algo que incompletamente representam”, sendo que “O platonismo por isso gerou e gera ainda forte desconfiança para com as imagens” (Gomes, 2017, p. 75), e mantém ainda seguidores tanto nos sistemas religiosos quanto entre muitos intelectuais. Tal compreensão platônica é transmitida no conhecido mito da caverna.

Citando Robic (2000), Gomes destaca ainda que “A imagem global da França é uma construção a partir da interação do homem com a natureza, em um trabalho coletivo que resulta na criação de identidade: nacional ou regional.” (2017, p. 112). Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo “as noções de pertencimento e identidade.” são o foco e, nos anos iniciais, “Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais.” (BRASIL, 2018, p. 362). Na Geografia tradicional a perspectiva sistêmica fundamentada na Grécia Antiga por Estrabão é resgatada por Vidal de La Blache, e está expressa no princípio da “unidade terrestre”:

A Geografia compreende, por definição, o conjunto da Terra. Este foi o mérito dos matemáticos-geógrafos da antigüidade (Eratóstenes, Hiparco, Ptolomeu), o de colocar em princípio a unidade terrestre, o de fazer prevalecer esta noção acima das descrições empíricas das regiões. (...) Assim, quando no início do Século XIX Alexandre von Humboldt e Karl Ritter se fizeram os iniciadores do que se chamava então de geografia comparada, eles se orientavam de acordo com uma visão geral do globo; e foi por aí que sua impulsão foi fecunda. Todos os progressos posteriormente obtidos, no conhecimento da Terra, foram atribuídos a melhor esclarecer esse princípio de unidade. (LA BLACHE, 1913)

La Blache (1943) e Carvalho (1944, 1945), questionam o fato de que desde sua estreia a geografia como disciplina escolar foi caracterizada por difundir um conhecimento enciclopédico afastado das questões sociais. O enciclopedismo foi amplamente criticado por ambos. No Brasil, Carvalho, embaixador das reformas curriculares no país desde as décadas de 1930, o fez, enquanto que a falta de conexão com fatores políticos e econômicos ficou para o campo da geografia crítica.

⁷Grifo original.



Carvalho (1944, 1945) ao fazer referência a alguns dos princípios do raciocínio geográfico, também os considera elementares. Em “O ensino de geografia no curso de humanidades”, o autor aponta que “para um fenômeno merecer o qualificativo de geográfico é necessário que o fator *posição* ou *situação* o venha diferenciar.” (1944, p. 8). Para ele, as reformas educacionais correntes naquela época para o secundário nos Estados Unidos e na Inglaterra que, “até certo ponto nas alemãs (...) São fontes de discussões geográficas que solicitam a iniciativa do aluno e provocam a sua atividade. (...) O cunho prático é a feição característica dos livros didáticos ingleses (sic) posteriores a reforma” (1925, p. 9)

Porém no Brasil, o autor aponta obstáculos para implantar os métodos da “nova geografia”, pois “a falta de vulgarização dos modelos e tipos do novo curso geográfico”, restrito a poucos estudiosos trás “dificuldade de alcançar e reunir os professores de geografia” e de “convencê-los”, caso os alcançasse, para o que seria necessário “ativa campanha de propaganda, pela difusão e vulgarização dos métodos, a explicação das teorias novas, dos sistemas didáticos-modélos (sic) e alguns conselhos.” ao que para tanto “Será necessário converter um a um, todos os mestres que se incumbem de ensinar geografia aos nossos jovens patricios.” Assim como por meio de associações e grêmios, imprensa, congressos, publicações periódicas e manutenção “corrente aos progressos da ciência geográfica”. (CARVALHO, 1925, p. 9-10).

Ao pensar o ensino da disciplina nas escolas, La Blache afirma que “Se eu tivesse que ensinar geografia às crianças de uma escola primária, creio que me dedicaria primeiramente a ensinar-lhes a orientar-se.” (1928, p. 19). Outra noção importante é a distância, pois para ele é possível introduzir a observação da “escala quilométrica colocada na parte baixa dos mapas.” e, assim como a “extensão” a noção de distância, “necessita de ponto de referência”, observação de um campo, aldeia ou povoado (1928, p. 19). Neste sentido, o autor enfatiza que o método é algo que “Apresenta-se por si mesmo à inteligência do mestre.” sendo um equívoco julgar tais noções como “demasiado elementares”, pois “São entretanto o princípio e a base de tôda (sic) a geografia.” (LA BLACHE, 1928, p. 19).

Sendo assim, para ele, “O mestre deve estudar a geografia local” contrariando a noção comum de que estudar geografia seja “Alguns nomes na cabeça das crianças, algumas noções indispensáveis **para que o futuro soldado ou eleitor não pareça demasiado ignorante de seu país.**” Embora afirme também que para aprender



geografia é necessário sim “algum esforço (sic) de memória (...) que pode ser singularmente ajudado pela contemplação dos mapas colocados permanentemente nas paredes.” (LA BLACHE, 1928, p. 18).⁸

Segundo ele, “é preciso que estes nomes despertem idéias (sic), que venham unidos a fatos e, caso possível, também a imagens. Causa muito delicada, e sobre (sic) a qual talvez seja útil refletir e raciocinar ao mesmo tempo.” Pois, “Este (sic) ensino deveria servir para desenvolver e aclarar certas idéias (sic) no espírito das crianças; deveria associar-se às suas primeiras impressões e despertar nelas o espírito de observação.” (LA BLACHE, 1928, p. 18). Neste sentido, o autor adverte que “A história política tirará proveito desta aproximação.” pois, “As nações e os estados seguem uma evolução, na qual o elemento geográfico opera muitas vezes (sic) sem que os mesmos agentes o saibam, mas com maior eficácia por ter a seu favor o elemento tempo.” (LA BLACHE, 1928, p. 18).

Não por mera coincidência Gomes cita LACOSTE (1976): “No volume I, Estrabão discorre bastante sobre o uso possível desse conhecimento para o poder e a administração de Roma. Por isso muitas vezes ele foi lido sob o prisma do funcionário romano preocupado em reunir informações para a dominação imperial.” (GOMES, 2017, P. 71). E destaca ainda que “esquecido nos séculos seguintes, Estrabão ganhou novamente relevo desde sua tradução para o latim no século XV e participou do projeto renascentista de discussão do Cosmos.” (GOMES, 2017, P. 71). Exatamente no momento em que se inicia novamente mais um processo de expansão territorial europeia conhecida na História ocidental como as grandes navegações.

Em *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, Yves Lacoste (1989), denuncia como o conhecimento geográfico pode ser manuseado de acordo com as finalidades que deva desempenhar nas diferentes instâncias práticas de ações políticas e/ou ideológicas. Pois serve, primeiramente, para fins militares e empresariais, como um saber estratégico; e, em segundo plano, para a produção acadêmica, currículos e livros didáticos, como um discurso ideológico mistificador do espaço.

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas geografias: - uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de

⁸ Grifos nossos.



poder. - a outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso *ideológico* no qual uma das funções *inconscientes*, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. (LACOSTE, 1989, p. 31)

Pizzato (2001) em seu exame de qualificação “A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras” relembra que em 1832 “quando a Geografia passa a fazer parte da ‘Ratiun Studiorum’ dos Jesuítas como disciplina autônoma, ela assume características da Geografia” e, já naquele tempo ficava estabelecida uma “Geografia dos professores” e a “Geografia dos estados maiores.” pois, “Ambas as vertentes foram criadas pelos próprios jesuítas, visto serem eles a criarem os conhecimentos geográficos a cerca da colônia portuguesa na América.” (2001, p. 107). Quanto a isto Lacoste adverte que “A geografia deve estar bem consciente de que, analisando espaços, ela fornece ao poder informações que permitem agir sobre os homens que vivem nesses espaços.” (1989, p. 171).

André Chervel (1990), em seu artigo intitulado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” analisa a evolução do sentido da palavra. E observa que até o fim do século XIX, o termo não designava mais do que “a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso.” (p. 178). No sentido de “conteúdos de ensino” ou “matéria” escolar como costumamos utilizar, não existe em nenhum dicionário até o século XIX, “Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário.” (p. 179).

É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a ideia de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado. Paralelamente, a confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870 leva a repensar em profundidade a natureza da formação dada ao aluno. Até aí, inculcava-se. Deseja-se, de agora em diante, disciplinar. (CHERVEL, 1990, p. 179)

Ao passo que Maria Dilonê Pizzato (2001) apresenta seu trabalho sob a ideia de que a “Geografia nunca foi um estudo acadêmico autônomo, mas sempre foi um estudo destinado a atender interesses políticos institucionais e ideológicos” (p. 96). E, mediante ao “processo de instalação e consolidação das relações capitalistas no país (...) se consolidam também os princípios do pensamento liberal burguês que desembocam na defesa da escola pública, universal e gratuita, como condição de garantia de igualdade



de direitos e oportunidades, e a criação do mito da escola redentora.” (PIZZATO, 2001, p. 96).

Tal ideal dissimularia o caráter ideológico ao qual se encontram vinculadas as instituições de ensino, pesquisa e produção de conhecimento, visto que, segundo a autora as reformas educacionais há décadas se vinculam as exigências do mercado de trabalho e ao projeto econômico liberal ditado pelo Banco Mundial por meio de “recomendações” impostas a educação nos países “periféricos”, até mesmo a industrialização no Brasil se dá como “resultado das necessidades expansionistas dos países centrais.” (PIZZATO, 2001, p. 98).

Dada a rapidez que o processo foi imposto, já na fase inicial, o país estava condenado a condição de importador de serviços, tecnologias e conhecimento. Essa situação fez com que houvesse grande aprofundamento da já notável desigualdade que fundamentava a sociedade brasileira. Pizzato (2001) pontua também que as reformas educacionais iniciadas na década de 1930, e as seguintes, foram caracterizadas como elitistas pois priorizavam investimento no ensino médio, secundário e profissional, excluindo a maior parte da população de acesso às oportunidades de escolarização primária.

As transformações educacionais que ocorreram, demonstram ao longo do século, uma ideologia educacional que surge para cimentar a consolidação do capitalismo no Brasil, e indicam os rumos que acabam por consolidar a dependência. As reformas educacionais não romperam estruturas e sempre foram conservadoras, “ré-formas” onde o que se garante mesmo é a manutenção dos privilégios de uma elite condutora. (PIZZATO, 2001, p. 133)

A suposta democratização da educação se deu mediante necessidade imposta pelo mercado, visto que as populações rurais, sendo massivamente expulsas de seus territórios para dar lugar as monoculturas de exportação estão, ainda, sendo cada vez mais aglomeradas nas periferias das grandes cidades, aonde a sobrevivência tem maior dependência da educação formal e da submissão a exploração do trabalho. Embora a BNCC se apresente como democrática, aparentemente apenas mascara os problemas sociais latentes na sociedade e, como afirma Pizzato, apenas reafirma os privilégios das classes opressoras, visto que “Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais.” (BRASIL, 2018, p. 362).



Sendo assim, Pizzato (2001) afirma que “Para compreender objetivos, conceitos e definições, existentes na legislação educacional é fundamental desvendar as transformações no mundo do trabalho”, as quais analisadas pelo viés de “ideal de cidadão” é possível perceber “como o ensino de Geografia juntamente com as demais disciplinas do currículo contribuem para sua efetivação.” (p. 96). E, que “Ao analisar as diferentes disciplinas e sua função histórica curricular na formação da consciência cívica, vemos que estas finalidades educacionais são inerentes e já nasceram com a escola, que é o exercício da cidadania.” (PIZZATO, 2005, p. 121-122)

Para Christian Laval, em *A escola não é uma empresa – o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*, “São, sem dúvida, pouco numerosos os autores e atores (*sic.*) interessados pelo domínio educativo que questionam abertamente o famoso tríptico hierarquizado do final da escola republicana: formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem.” Três categorias que alicerçam a formação do ser humano nas sociedades modernas garantidas pela educação nas instituições escolares. (2004, p. 43)

Assim, “Como se poderia, abertamente, instituir como referência a submissão direta aos imperativos econômicos? E, no entanto, os ‘novos homens’ a formar, se se presta atenção aos discursos mais correntes, são, prioritariamente, os trabalhadores e os consumidores do futuro.” (LAVAL, 2004, p. 43).

Depois do crente, depois do cidadão do Estado, depois do homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado. Quando se pergunta qual é o "pólo da educação" de hoje, para retomar a expressão de Durkheim, quer dizer o ideal ao mesmo tempo uno e diverso que resume a "alma" de um sistema educativo, é necessário, atualmente, se voltar para as categorias econômicas que permitem pensar a pessoa humana como um "recurso humano" e um consumidor a satisfazer. (Laval, 2004 p. 43-44)

Stephen J. Ball (2005), destaca em sua análise que “a cultura de gestão e desempenho como duas das principais tecnologias da reforma educacional” envolve a utilização de “técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, as quais terminam por sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural.”

Ao definir conceitos, Ball considera que “o profissionalismo está chegando ao fim” para dar lugar à performatividade e ao gerencialismo da prática docente significando que tais mudanças recondicionariam a identidade profissional na qual “o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar” já que este baseia-se na



reflexão moral como “tentativa de organizar a prática mediante a tomada de decisão ‘correta.’” (2005, p. 540). Para Ball tal mudança erradica “as possibilidades de reflexão moral e de diálogo” (p. 541-542), sendo superados pelo que, citando Taylor (p. 6), é chamado de “primazia da razão instrumental” (2005, p. 543).

Performatividade para o autor é “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.” (BALL, 2005, p. 543). e “compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria.” o que torna possível o “controle do contexto” e fornece “‘autonomia’ econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas.”. (LYOTARD *apud* BALL, 2005, p. 544).

E, o gerencialismo, que “tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos.” utilizado para criar uma “cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p.75 *apud* BALL, 2005, p. 544), destrói “os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas” e “envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” (BALL, 2005, p. 544-545).

A exemplo disso lemos nas seguintes competências específicas para o ensino de geografia na Base, nos itens 5 e 7, respectivamente:

(...) avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 366)

A responsabilização de adolescentes parece favorável à sua participação na dinâmica social pois supostamente dá “oportunidade” para solucionar problemas e tomar decisões. Isso seria plausível não fosse o fato de que os maiores causadores destes problemas são os mesmos empresários que monopolizam recursos financeiros, materiais e imateriais (conhecimento) extraídos da exploração do trabalho, dos territórios e culturas. Apesar da suposta liberdade substantiva proporcionada pelo profissionalismo



defendida pelo autor é importante considerar que a racionalidade pré-reforma conformava certas reflexões morais em fundamentos proferidos pelo cristianismo dado sua ampla disseminação no ocidente durante o processo de expansão política, econômica e cultural precipitada pelos colonizadores europeus sobre os povos do sul do planeta.

Michael Apple (1989) em *Educação e Poder* afirma que existem muitas estratégias utilizadas pelo estado para enfrentar crises nos “processos de acumulação e legitimação”. Uma delas é arrochar sua “produção de conhecimento ‘útil’ e de agentes de força de trabalho (...) sob formas que reproduzem o conhecimento e procedimentos técnicos e administrativos empregados no setor industrial avançado da economia.”, o que, segundo o autor, pode ter grande efeito sobre o magistério. (p. 151). Tais ações, segundo ele, são reclamadas por estudantes e seus pais trabalhadores em suas “culturas vividas que fornecem as bases para as resistências às ideologias de racionalização, aos procedimentos técnicos e administrativos e às ‘exigências’ de controle no local de trabalho e na escola.” (p. 151). Porém, em contrapartida, são desenvolvidas pesquisas e “técnicas gerenciais baseadas nas relações humanas (...) com a finalidade de exercer controle sobre o trabalho sob as formas mais sutis.” (APPLE, 1989, p. 152)

Essa mesma história transformou os tipos de ideologias e técnicas que estão tendo agora seu efeito sobre a educação. Pois, dada a aparente legitimidade dessas técnicas administrativas na economia (...) e dado o fato de que o estado não pode escapar de sua atual crise de legitimidade e da crise econômica mais ampla, os frutos desse mesmo conhecimento técnico/administrativo que tem sido transformado nos escritórios, fábricas e empresas que rodeiam a educação retornarão à escola como parte do modo como o estado acha que deve lidar com esses difíceis problemas. (APPLE, 1989, p. 152)

Tal prática de manejo ou gerenciamento do conhecimento produzido cientificamente para reduzir os impactos sociais e culturais provenientes da dimensão informativa propiciada pelo acesso popular à educação é antiga e inerente a ciência moderna. Visto que parte das estruturas de controle utilizadas por instituições de poder, são asseguradas por meio de estratégias ideológicas que, semeadas nos discursos pedagógicos, passam sem deixar vestígios aparentes das suas reais intenções. Discursos científicos, políticos e/ou religiosos já corroboraram com massacres e escravidão na história da humanidade moderna por isso devem ser cuidadosamente investigados quando proferidos.

ao mesmo tempo em que o estado tenta exportar alguns dos seus problemas fora de si mesmo, ele tenta lidar com eles sob outras formas, combinando modelos técnicos e industriais com o discurso liberal, no seu funcionamento cotidiano. A combinação das linguagens e procedimentos do capital com os do discurso liberal dos direitos da pessoa é ainda mais importante agora na



educação, uma vez que as pressões que partem da economia, de outros setores do governo, e de outros locais, será bastante intensa. (APPLE, 1989, p. 152)

Em países nos quais as reformas já estão formalizadas há mais tempo, os resultados são notáveis. No Reino Unido, o *Green Paper e o Grande Debate* são documentos governamentais que “constituem expressões notáveis da habilidade do capital para reunir suas forças em tempos de crise econômica.” pois vincula a disponibilidade de recursos para a educação e para os serviços sociais ao “sucesso da Estratégia Industrial”. (APPLE, 1989, p. 153). Segundo o autor, as pressões empresariais se mobilizam sob o argumento de que para a recuperação econômica e o padrão de vida da Inglaterra é vital que o “desempenho da indústria manufatureira seja melhorado e que a ampla gama de políticas governamentais, incluindo a educação, contribua tanto quanto possível para melhorar o desempenho industrial, aumentando assim a riqueza nacional.” (APPLE, 1989, p. 153). Mas como sabemos, não importa quão volumosa seja a produção de “riqueza nacional”, a distribuição é bastante restrita.

APPLE (1989) exemplifica ainda as tentativas de inserção dos interesses empresariais na apropriação dos meios educacionais, nos Estados Unidos por meio do Plano Ryerson, um plano empresarial que capta professores a passarem férias de verão trabalhando com a gerência nas empresas para que eles possam conhecer e transmitir a seus estudantes um “conhecimento real” a respeito dos benefícios e necessidades empresariais”. (p. 153)

Os melhores exemplos de incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de “pacotes” de material curricular. (...). O material especifica todos os objetivos. Ele inclui tudo o que um professor “precisa” para ensinar, tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar esses objetivos já embutidos, e já tem também embutidos os mecanismos de avaliação. (...). Ele não apenas pré-especifica quase tudo o que um professor precisa saber, dizer e fazer, mas em geral fornece um esboço de quais seriam as respostas apropriadas dos alunos a esses elementos. (p. 159)

Mediante ao debate desenvolvido nesta pesquisa podemos concluir a importância do conhecimento não apenas geográfico, mas também histórico, das condições que permeiam a atividade docente, a constituição das disciplinas e da instituição escolar, para compreendermos as dimensões sociais, econômicas e políticas do trabalho que realizamos nas salas de aula. E, conhecer os fundamentos da Geografia



é imprescindível para que a formação de professores e professoras seja plena e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo observamos que, nas antigas comunidades quando as relações se davam de forma menos suscetível às intensas e rápidas transformações, o conhecimento geográfico se fazia em favor de organizar o espaço de acordo com os interesses emanados nos grupos em sua particular totalidade mediante decisões não impostas, mas coletivamente deliberadas. Dado ao caráter de serem compostos por poucos membros onde todos e todas se conheciam o tempo dilatava-se em relação a produção e a reprodução da vida e tal equilíbrio desenvolvia naturalmente o senso de equidade e igualdade. Ao passo que nas sociedades modernas as decisões são tomadas por pequenos grupos autoritários e individualistas que organizam a disponibilidade do conhecimento e dos recursos sob organizações dos espaços e tempos em escalas globais de acordo com seus interesses de exploração do trabalho para aumentar lucro e acumulação indevida.

A análise do componente Geografia na Base demonstrou que o referencial teórico e metodológico do texto apresentado na versão final publicada em 2018 tem como fundamento a Geografia clássica em seu amplo conjunto de elaborações favoráveis tanto para sua aplicação empírica, como estratégia de poder, expansão e domínio territorial; quanto ideológica, como discurso mistificador, utilizado para apaziguamento dos diferentes povos colonizados, às estruturas sócio-espaciais impostas e organizadas em função da exploração do trabalho pelo poder político-econômico dominante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES por fornecer bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Educação e Poder. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Cadernos de Pesquisa. V. 35, n. 126, set./dez. 2005.



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Pareceres – Ensino Fundamental – Ciências Humanas – Geografia. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acessado em Abril de 2021.

BRAGA, R. M. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, N° 22, pp. 65 – 72, 2007.

CALLAI, H. C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão. Ensino Fundamental – Geografia. Leitura crítica. 2017. Disponível em [Pareceres \(mec.gov.br\)](http://Pareceres.mec.gov.br). Acesso em 16 nov 2020.

CARVALHO, D. de. O ensino de geografia no curso de humanidades. Boletim Geográfico, ano I, no 10, janeiro de 1944.

_____. O sentido geográfico. Boletim Geográfico, ano III, no 25, abril de 1945.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, no 2, 1990.

DUARTE, R. G. Parecer técnico de análise da proposta preliminar da base nacional curricular comum de geografia para o ensino fundamental. 2017. Disponível em [Pareceres \(mec.gov.br\)](http://Pareceres.mec.gov.br). Acesso em 22 Fev 2021.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Traduzida por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOMES, P. C. Da Costa. Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LA BLACHE, P. V. de. A geografia na escola primária. Boletim do Conselho Nacional de Geografia, Ano 1, nº 1, Rio de Janeiro, Abril de 1943.

LACOSTE, Y. A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Editora Papyrus, Campinas, 1989.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORAES, A. C. R. Ideologias Geográficas. São Paulo: HUCITEC, 1998.

PIZZATO, M. D. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. Geosul, Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021>. Acesso em junho/2021.

SANTOS, D. Sobre a Base Nacional Comum Curricular, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/relatorios-analiticos>. Acesso em 14 Dez 2021.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. 4a edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.