



FORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL BRASILEIRA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MILITAR TIRADENTES EM MATO GROSSO

BRAZILIAN ECONOMIC AND SOCIAL TRAINING IN GEOGRAPHY TEACHING: IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH EDUCATION AT ESCOLA MILITAR TIRADENTES IN MATO GROSSO

FORMACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL BRASILEÑA EM ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA EM LA ESCOLA MILITAR TIRADENTES DE MATO GROSSO

Jalme Santana de Figueiredo Junior

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso, Varzea Grande, Brasil, prof.jalmejunior@gmail.com

Resumo: A implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso representou mudanças significativas na oferta educacional da rede de ensino público de modo geral. A organização dos componentes curriculares em Base Geral, Itinerários Formativos (Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida) impactaram diretamente nos conceitos e categorias da Geografia que são trabalhadas no Ensino Médio. Esse trabalho resulta de uma problemática de pesquisa na qual se busca compreender o lugar da Geografia dentro de um projeto de ampliação de escolas militares e da implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso. Para tanto, foram submetidos à análise o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) Etapa Ensino Médio, articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos orientam o trabalho docente a partir de competências e habilidades a partir de eixos de aprendizagem que perpassam pelo conhecimento científico, processos criativos, intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Palavras-chave: escolas militares; Geografia; Ensino Médio; Mato Grosso.



Abstract: The implementation of the New Secondary Education in Mato Grosso represented significant changes in the educational provision of the public education network in general. The organization of curricular components into a General Base, Training Itineraries (in-depth Tracks, Electives and Life Project) directly impacted the concepts and categories of Geography that are worked on in High School. This work results from a research problem in which we seek to understand the place of Geography within a project to expand military schools and the implementation of New High School in Mato Grosso. To this end, the Mato Grosso Curricular Reference Document (DRC-MT) Secondary Education stage, which was linked to the national Common Curricular Base (BNCC). These documents guide teaching work based on skills and abilities based on learning axes that encompass scientific knowledge, creative processes, sociocultural intervention and entrepreneurship.

Keywords: military schools; Geography; high school; Mato Grosso.

Resumen: La implementación de la Nueva Educación Secundaria en Mato Grosso representó cambios significativos en la oferta educativa de la red de educación pública en general. La organización de los componentes curriculares en una Base General, itinerarios Formativos (Pistas de Profundidad, Optativas y Proyecto de Vida) impactó directamente en los conceptos y categorías de Geografía que se trabajan en la Escuela Secundaria. Este artículo surge de un problema de investigación que busca comprender el lugar de la Geografía dentro de un proyecto de ampliación de las escuelas militares y la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en Mato Grosso. Para ello, fue sometido a análisis el Documento de Referencia Curricular de Mato Grosso (RDC-MT) de la Etapa de Educación Secundaria, que estaba vinculado a la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Estos documentos orientan el Trabajo docente basado en habilidades y capacidades a partir de ejes de aprendizaje que abarcan el conocimiento científico, los procesos creativos, la intervención sociocultural y el emprendimiento.

Palabras-clave: escuelas militares; Geografía; escuela secundaria; Mato Grosso.

Introdução

No ano de 2022, iniciou-se a pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que objetiva investigar a ampliação de escolas militares em Mato Grosso e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. O ponto de partida seria o caso da transformação de uma escola pública regular em uma unidade escolar militar Tiradentes da Polícia Militar de Mato Grosso, ocorrida em 2020.

Entre os requisitos do curso da Pós-graduação estava a obrigatoriedade de cumprimento de créditos em disciplinas ofertadas pelo programa. No segundo semestre de 2022, o Professor Doutor Aloysio Marthins de Araújo ofertou a disciplina: Formação Econômica e Social Brasileira e Ensino de Geografia. Os objetivos da proposta transitavam em entender a formação econômica brasileira, refletir sobre as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, estabelecer relações e reflexões sobre as formas do saber e discutir e avaliar procedimentos e planejamentos do ensino de Geografia.

Os encontros ocorreram de modo *online*, por meio da plataforma *Google Meet*, e foram de grande proveito, tendo em vista a diversidade de participantes. Entre eles, encontravam-se pessoas que viviam em Mato Grosso, em Santa Catarina, no Paraná, no Rio de Janeiro, entre outros. Essa diversidade provocou debates com grande profundidade, por conta das experiências de cada um dos acadêmicos.

As reflexões realizadas no âmbito das aulas provocaram questões interessantes que dialogavam com o objetivo da pesquisa que está em desenvolvimento pelo autor deste artigo. Essa pesquisa tem se orientando pelas seguintes questões: Como se apresenta o currículo de Geografia na Escola Militar Tiradentes da Polícia Militar de Mato Grosso? Qual o lugar da Geografia na implementação do Novo Ensino Médio em uma escola militar? A formação econômica e social do Brasil possui relevância nessa proposta curricular?

Em Mato Grosso, o processo de implementação do Novo Ensino Médio começou em 2020 com escolas-piloto e, em 2022, contemplou todas as unidades escolares. Em 2022, a imprensa oficial da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) noticiou que em 2024 o processo de transição para o Novo Ensino Médio seria concluído em toda a rede de ensino estadual¹. Em conformidade com a legislação, o Ensino Médio se organizou em áreas de

¹ Conforme notícia veiculada pela imprensa da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) em 2022, disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18750092-novo-ensino-medio-sera-implementado-em-525-escolas-da-rede-estadual-este-ano>. Acesso em: 22 nov. 2023.

conhecimento, projeto de vida e itinerários formativos – a partir de componentes da Base Geral (BG) e dos Itinerários Formativos (IF) (Brasil, 2017).

Para delinear uma reflexão introdutória, tomou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro do contexto de implementação do programa de governo de Michel Temer (2016-2019) – Uma Ponte Para o Futuro junto ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – etapa Ensino Médio (DRC-MT/EM), que orientou a implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso a partir de 2020.

A análise desses documentos demonstrou relações interessantes entre o modelo e seus objetivos pedagógicos no desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais aplicadas, em que se insere a Geografia na Educação Básica. Com efeito, a aproximação de uma perspectiva focada no fazer acaba afastando uma postura crítica e teórica de produção de conhecimento e um olhar mais profundo em torno dos conteúdos geográficos.

A ponte para o futuro tem pedágio

Em 2016 chegou ao amplo conhecimento do povo brasileiro o programa de governo “Uma Ponte Para o Futuro”, da gestão Michel Temer (2016-2019). Esse documento foi elaborado dentro da plataforma política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 2015. Nesse documento são colocados pontos e diretrizes voltados para a educação nacional. É no contexto de implementação desse programa de governo que se insere o processo de reformulação da BNCC, no qual se apresenta o modelo do chamado Novo Ensino Médio. A esse respeito, é colocada a seguinte afirmação:

Uma ponte para futuro, texto com 19 páginas, foi lançado durante congresso nacional da Fundação Ulysses Guimarães (FUG), instituição privada sem fins lucrativos sediada em Brasília. Ela foi instituída pelo PMDB com a finalidade de ser sua ferramenta para pesquisas científicas, doutrinação e educação política (Cavalcanti; Venerio, 2017, p. 140).

A implementação desse programa ocorre em meio a uma situação política atribulada, sobretudo no que diz respeito ao processo de retirada da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), encabeçado pela complexa movimentação política e social que reverberou no processo de *impeachment* instaurado em 2016 pelo Congresso Nacional (Cavalcanti; Venerio, 2017). É possível visualizar nas diretrizes deste documento a orientação que seria cerne de tomadas de decisão do governo pós-Dilma:

Portanto, é fundamental:

- a) construir uma trajetória de equilíbrio fiscal duradouro, com superávit operacional e a redução progressiva do endividamento público;
- b) estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento;
- c) alcançar, em no máximo 3 anos, a estabilidade da relação Dívida/PIB e uma taxa de inflação no centro da meta de 4,6%, que juntos propiciarão juros básicos reais em linha com uma média internacional de países relevantes – desenvolvidos e emergentes – e taxa de câmbio real que reflita nossas condições relativas de competitividade;
- d) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessários, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos e retorno a regime anterior de concessões na área de petróleo, dando-se a Petrobras o direito de preferência;
- e) realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, com maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as áreas econômicas relevantes – Estados Unidos, União Europeia e Ásia – com ou sem a companhia do Mercosul, embora preferencialmente com eles. Apoio real para que o nosso setor produtivo se integre às cadeias globais de valor, auxiliando no aumento da produtividade e alinhando nossas normas aos novos padrões normativos que estão se formando no comércio internacional;
- f) promover legislação para garantir o melhor nível possível de governança corporativa às empresas estatais e às agências reguladoras, com regras estritas para o recrutamento de seus dirigentes e para a sua responsabilização perante a sociedade e as instituições;
- g) reformar amplamente o processo de elaboração e execução do orçamento público, tornando o gasto mais transparente, responsável e eficiente.
- h) Estabelecer uma agenda de transparência e de avaliação de políticas públicas, que permita a identificação dos beneficiários, e a análise dos impactos dos programas. O Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes;
- i) Na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos;
- j) Na área tributária, realizar um vasto esforço de simplificação, reduzindo o número de impostos e unificando a legislação do ICMS, com a transferência da cobrança para o estado de destino; desoneração das exportações e dos investimentos; reduzir as exceções para que grupos parecidos paguem impostos parecidos;
- k) Promover a racionalização dos procedimentos burocráticos e assegurar ampla segurança jurídica para a criação de empresas e para a realização de investimentos, com ênfase nos licenciamentos ambientais que podem ser efetivos sem ser necessariamente complexos e demorados;
- l) Dar alta prioridade à pesquisa e o desenvolvimento tecnológico da que são a base da inovação (PMDB, 2015, p. 18-19, grifos próprios).

5

Esses pontos marcam aspecto importante para a compreensão da implementação do modelo de desenvolvimento adotado pelo governo à época, bem como sua influência na reorganização da Educação Básica em todo o país. Os pontos grifados demonstram orientação

do programa para um processo de desenvolvimento protagonizado pela iniciativa privada, centrado na abertura comercial junto à crítica das altas despesas com políticas públicas.

Em grande medida, serão esses os “mantras” que definem teses de contingenciamento de despesas, sobretudo pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos públicos. Normativas como essa impactaram diretamente a organização da Educação Básica, com o direcionamento dos recursos para implementação do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido na BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como o define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCN (Brasil, 2018, p. 7).

É na BNCC que são apontadas as competências gerais da Educação Básica, seus marcos legais de embasamento, fundamentos pedagógicos (foco no desenvolvimento de competências), o compromisso com a educação integral e o pacto interfederativo de implementação da BNCC, que orienta a inserção do Novo Ensino Médio na Educação Básica nos estados brasileiros (Brasil, 2018). Sob os auspícios do programa "Uma Ponte Para o Futuro", que o então Ministro da Educação, José Mendonça Filho, provoca a partir da União – os sistemas estaduais a fazerem adequações curriculares no que diz respeito ao Ensino Médio, impactando também a rede básica de Mato Grosso.

Nesse contexto, pensar o ensino de Geografia a partir da BNCC revela-se exercício importante, pois é possível notar uma opção metodológica enfocada nas habilidades e competências. Distancia-se de objetivos de aprendizagem dos conceitos e das categorias dessa ciência, visto que são direcionadas a partir de ações, conforme:

Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

Identificar em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.

Reconhecer como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares (Brasil, 2018, p. 375, grifos próprios).

Os verbos grifados representam ações específicas, habilidades que se esperam que os estudantes ao final do processo realizem de modo avançado, básico ou com proficiência. Sabe-se que o ensino de Geografia pautado na memorização de conceitos e conteúdos se torna enfadonho e desinteressante, descolando-se do contexto de vida das pessoas e servindo para um processo de alienação, conforme apontou Lacoste (2012). Portanto, a mera organização a partir de ações acríticas também acaba reproduzindo as mesmas mazelas sociais onde se inserem grande parte dos estudantes das escolas públicas.

O Novo Ensino Médio traz ao ambiente escolar uma organização curricular com base nos Itinerários Formativos (IF), que dividem a carga horária com a Base Geral (BG). Os itinerários são compostos por Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Eletivas; já a Base Geral, pelas disciplinas específicas (Geografia, História, Física, Química, entre outras). Dentro dessa configuração, a carga horária anual dos estudantes totaliza mil horas. Nessa estrutura, as trilhas são organizadas pelos eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Brasil, 2018).

A proposta provocou mudanças curriculares importantes na organização das unidades escolares públicas. Sob orientações das secretarias estaduais de educação, as escolas, nessa proposta, podem gerar e ofertar matrizes curriculares diversas, contemplando aspectos voltados à profissionalização, formação técnica, vocações esportivas e/ou culturais, especialização em ciência, tecnologia e inovação, entre outras áreas do conhecimento. No entanto, sabe-se que essa diversidade é limitada às condições de funcionamento das escolas.

Em Mato Grosso, o processo de implementação do Novo Ensino Médio se encontra com o projeto de ampliação das escolas militares, regimentadas pela parceria entre a Secretaria de Estado e de Educação e da Secretaria de Segurança Pública, sobretudo a partir da lei 11. 273 de 18 de Dezembro de 2020. Essa lei regulamenta o funcionamento e a criação ou transformação, no âmbito da PMMT, das Escolas Estaduais da Polícia Militar Tiradentes, e no âmbito do CBMMT, das escolas Estaduais do Corpo de Bombeiros Militar Dom Pedro II (Mato Grosso, 2020).

As escolas militares Tiradentes da Polícia Militar de Mato Grosso também aderiram às mudanças provocadas pelo Novo Ensino Médio. O currículo trabalhado nessas unidades

escolares não se diferencia do trabalhado nas escolas não militares. O processo de atribuição dos professores (oriundos de concurso público ou contrato temporário), ocorre sob organização da mesma estrutura governamental e com os mesmos critérios das escolas não militares. A organização dos planos de ação, prestação de contas, Projeto Político Pedagógico, recebimento de material didático do estudante, manutenção, reparos e limpeza – também seguem os mesmos ritos das escolas não militares.

As principais diferenças entre o modelo militar e o não militar, em Mato Grosso, está na forma de ingresso estudantil (mediante teste seletivo), padrão de uniformização – que difere muito das demais escolas, e a organização da rotina escolar com base na Ordem Unida, que são atividades relacionadas à execução do hino nacional, formação de filas marciais, corpo de estudantes militares (xerife de sala e comandante de pelotão), dentre outras práticas que fazem analogias aos procedimentos dos quartéis e formação dos cadetes da Polícia Militar (Mato Grosso, 2020).

A escola militar, tanto quanto as não militares, devem ofertar componentes curriculares da Base Geral e os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento). É nesses modelos de ofertas de matrizes diversas que se insere a possibilidade de escolha dos estudantes a respeito dos componentes curriculares que desejam cursar no decorrer do Ensino Médio, seja em escolas militares ou não (Brasil, 2018).

Nesse aspecto, nota-se uma grande discrepância, visto que, à luz das desigualdades regionais, não são todas as escolas que conseguem ofertar diversidade de matrizes, aspecto este que acaba aprofundando ainda mais os desníveis educacionais entre a juventude. No modelo militar, o questionamento da proposta acaba sendo isolado, tendo em vista que a representação administrativa é feita pelos profissionais militares que atuam na escola – Diretor Escolar Militar, Coordenação Disciplinar Militar e os Conselhos Escolares compostos pelos policiais que trabalham na unidade escolar.

No caso de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação iniciou em 2019 o processo de elaboração de um documento de referência, que auxiliaria na implementação da BNCC. Assim, a implementação do Novo Ensino Médio vem sendo gradual – em 2020 com escolas-piloto, projetando-se que, ao fim de 2024, todas as escolas estaduais que atendem ao Ensino Médio já estejam com a proposta implementada.

É possível identificar, nesse contexto de implantação do Novo Ensino Médio, mudanças significativas em toda a rede de ensino estadual no decorrer do governo Mauro Mendes (2013-2026). A ampliação de escolas militares, a implementação do Novo Ensino

Médio e a elaboração de Diretrizes Curriculares alinhadas à BNCC são importantes pontos para análise. A partir dessa reestruturação, o governo estabeleceu variadas parcerias com empresas que ofertam produtos educacionais: cursos *online*, plataformas digitais de aprendizagem, material apostilado, dentre outros.

O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) – etapa Ensino Médio tem por ponto de partida a BNCC, são apresentadas propostas de trilhas e eletivas a partir das organizações da Base. Através dos descritores de habilidades e competências (modelo pedagógico adotado no documento), são elencadas sugestões de práticas e conteúdo a serem trabalhados pelos professores, além de se organizar a oferta da Educação Básica, tanto para escolas militares quanto para as não militares:

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM) é proposto na perspectiva de contemplar as dimensões de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, a partir da flexibilização curricular, com vistas à formação integral do estudante. Ao considerar as singularidades e diversidades dessa etapa de ensino, visa contribuir com a sociedade na promoção da equidade social o que abarca aspectos de justiça, solidariedade, democracia e sustentabilidade (Mato Grosso, 2021, p. 7).

A proposta do documento buscou adequar as orientações da BNCC à realidade de Mato Grosso, sinalizando propostas de Base Geral, IF, Eletivas e Projeto de Vida articulados aos anseios da juventude local. Considerou-se as características das escolas de povos originários, comunidades quilombolas, educação do campo e educação especial, incluindo nesse rol (posteriormente) as escolas militares²:

A organização da etapa considera uma abordagem curricular capaz de atender as distintas trajetórias, alinhadas aos projetos de vida dos jovens. Portanto, os currículos do ensino médio serão compostos por duas partes articuladas e indissociáveis: A Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, ambas com carga horária pré-determinada. Assim, o documento traz a arquitetura tanto das escolas de tempo parcial, quanto das escolas de tempo integral, legitimadas pelos profissionais da rede por meio da consulta pública (Mato Grosso, 2021, p. 7-8).

No que tange ao ensino de Geografia, o documento de referência insere essa ciência enquanto componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, salientando que a divisão se justifica pois os saberes da Filosofia, Ciências Sociais, Geografia,

² Inserção esta realizada *a posteriori*, sobretudo pela Lei Estadual nº 11.273, de 2020, e nas Diretrizes para semana pedagógica de 2023, escolas militares de Mato Grosso, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1fY-kF62V9NYb6rbUATgjfiB39Dq8d2_L.

História, Ciência Política, Antropologia, Psicologia Social, entre outras, possui objetivo comum, que é “entender e explicar a complexidade do ser humano, da psique e de suas criações” (Mato Grosso, 2021, p. 200).

Uma vez inserida no conjunto das Ciências Humanas, “a geografia pode observar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico na perspectiva da promoção da cidadania e dos direitos sociais” (Mato Grosso, 2021, p. 209). A partir desse sentido, apresentam-se as competências gerais necessárias para se desenvolver tal proposta:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a possibilidade a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípio éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Mato Grosso, 2021, p. 219-220, grifos próprios).

Nota-se que as palavras grifadas demonstram orientações voltadas para ações, frente a determinadas situações (tal como percebido na BNCC). A palavra “analisar” aparece quatro vezes, “avaliar”, “identificar”, “participar” e “fazer”, uma vez cada, indicando uma perspectiva de ensino de Geografia voltado para o indivíduo com habilidades e competências analíticas da realidade em que está inserido. Salienta-se, portanto, opção metodológica para habilidades e competências.

Com efeito, é possível inferir que a ponte para o futuro tem pedágio. O preço a ser pago, em termos de ensino de Geografia, é a secundarização de seus conceitos e categorias, pois esses foram substituídos por competências e habilidades gerais das ciências humanas, tornando-se palavras vazias e desconectadas da realidade, dentro do currículo:

As competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são amplas, consideram as especificidades dos Componentes Curriculares da área e devem se adequar aos Projetos Políticos Pedagógicos, Planejamentos Anuais e de aula dos profissionais da Educação Básica e das Escolas do Estado de Mato grosso. Elas se dividem nas categorias: Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho (Mato Grosso, 2021, p. 228-229).

Portanto, cabe aos profissionais do ensino de Geografia na Educação Básica uma perspectiva de ensino-aprendizagem dentro do contexto dos estudantes, estabelecendo diálogo permanente dos conceitos e das categorias da ciência geográfica com a realidade cotidiana das pessoas, compreendendo que a síntese dos conhecimentos científicos resulta dos processos históricos de avanço e retrocessos das relações produtivas (Fioravante *et al.*, 1978).

Diante do exposto, cabe reflexão sobre a possibilidade de se direcionar o ensino da Geografia nas unidades públicas a partir de conceitos e categorias da ciência geográfica. Trabalhar perspectivas da formação social do Brasil, desenvolvimento desigual e combinado, modo de produção, totalidade, economia capitalista, entre outros, pode se tornar fundamental para ampliar a visão de mundo e possibilitar aos estudantes melhor inserção no Ensino Superior e no mercado de trabalho com qualificação e boas remunerações.

É possível inferir que trabalhar em sala de aula os conceitos e as categorias representa um grande desafio frente à implementação do Novo Ensino Médio. Principalmente pelo direcionamento do modelo, voltado para habilidades e competências. No entanto, para se realizar uma educação geográfica, é necessário compromisso com uma Geografia que tenha sentido e significado para os estudantes e que lhes permita exercer uma cidadania crítica e participativa (Callai, 2012).

No que diz respeito ao ensino de Geografia das escolas militares, pode-se então afirmar que a própria estrutura a qual se organiza o modelo faz com que o ensino de Geografia voltado para o exercício cidadão crítico seja sitiado. Sua manifestação se dá dentro da sala de aula (a partir da superação da repetição do material disponível ao estudante), e por algumas vezes, na sala dos professores (nos momentos de diálogo e reflexão) – e dificilmente chegará aos canais dirigentes, ou se materializará institucionalmente através da postura dos gestores militares.

Burlando o pedágio? A ponte para o futuro que desejamos

A formação do Estado brasileiro é complexa, compreendendo uma variedade de fenômenos políticos, econômicos e sociais. Desde a estruturação do Estado Novo, que marca o

processo de implementação capitalista no Brasil, nota-se que a categoria da formação social possui centralidade na compreensão dos fenômenos atuais. A década de 1930 é marco fundamental para compreender as relações produtivas que configuram o capitalismo brasileiro, visto que:

Na federação brasileira, antes da Revolução de 1930, tivemos o apogeu de um sistema de hegemonias regionais. Um ou alguns dos Estados mais importantes e poderosos demográfica e economicamente empolgavam o cenário político, dominavam o Governo da República, promovendo intervenções para substituir grupos discordantes, controlando Estados menores ou momentaneamente debilitados (Nascimento, 2002, p. 21).

A característica conflituosa entre as hegemonias regionais gerou profundas desigualdades nos desenvolvimentos locais, sobretudo pelas projeções políticas e realizações de ações concretas para a qualidade de vida dos brasileiros. A combinação dos estados avançados e atrasados, acaba propiciando contextos políticos contraditórios específicos para cada região. Daí vem a necessidade de se compreender o modo de produção enquanto leitura aproximada das relações sociais estabelecidas no decorrer da história dos seres humanos. “A elaboração de uma teoria científica da história leva à ideia de totalidade social, conhecida ao nível conceitual, como modo de produção, (...), a uma estrutura global” (Fioravante *et al.*, 1978, p. 14).

No caso brasileiro, é possível verificar no processo de colonização do país marcas profundas da imposição autoritária e violenta do capitalismo europeu, fato este central no processo de formação econômica e social da nação. O confronto de modelos produtivos, fortemente caracterizados por uma dualidade econômica e social, contribuiu para a uma formação desigual e combinada, pois “ao ser descoberta a América, o modo de produção característico da Europa era uma dualidade: no seio de uma sociedade feudal, haviam-se desenvolvidos fulcros de capitalismo” (Rangel, 1981, p. 5).

Atualmente, a estruturação espacial brasileira resulta de uma combinação de produções que contemplam desde trabalhos análogos à escravidão até a aplicação técnica mecanizada de alto padrão tecnológico. Ao mesmo tempo em que parte da população consegue acessar o ápice da qualidade de vida produzida pela humanidade, outros são restritos à miséria, ao medo e à morte.

O processo de desenvolvimento de um país não segue uma linearidade evolutiva progressista, como imaginaram os positivistas, mas sim um movimento contraditório marcado por avanços e retrocessos (Löwy, 1995). O marco transitório dos modelos de produção no

Brasil, a partir dos confrontos após a chegada dos povos europeus, realizou-se a partir do contraponto entre o modelo produtivo dos povos originários e a lógica de implementação do capitalismo europeu, nomeadamente em seu modelo mercantilista. Nesse sentido, cabe salientar que:

Nem sempre, ao longo da história, existiu o Estado, pois nas sociedades primitivas, onde a economia era de autossustentação e a divisão do trabalho apenas por sexo, havia uma divisão igualitária na apropriação dos bens, que alguns estudiosos chamam de comunismo primitivo e outros de democracia primitiva. Seja qual for o nome usado para essas comunidades, não encontramos nesse tipo de sociedade nenhum vestígio da existência do Estado, nem da formação de classes. A sociedade produzia apenas para a sua sustentação, e dessa produção participavam todos os habitantes, sem a mínima noção ou intenção de acumulação. Todos eram donos da terra, todos eram donos da produção. E a cultura repousava num sistema de propriedade coletiva que se transformou, na medida em que, no seu interior, apareceu um excedente de produção e, com ele, a possibilidade de troca, primeiro, entre as comunidades, depois visando a uma troca externa num sentido mais amplo (Fioravante *et al.*, 1978, p. 18).

Compreender a organização espacial brasileira parte da premissa de analisar seu modo de produção, tendo em vista que sua organização se caracteriza pelas contradições entre antigas e novas relações de produção, e desenvolvimento de forças produtivas (Fioravante *et al.*, 1978). No Brasil, essas relações produtivas surgem a partir do choque de produção dos povos originários frente ao avanço do mercantilismo europeu, que escravizou africanos e indígenas sob uma perspectiva exploratória de acumulação primitiva. Dessa primeira relação, encontra-se a estrutura colonial, baseada na exploração da mão de obra escravizada:

O colonizador europeu, encontrando nos diferentes continentes conquistados sociedades primitivas com estruturas definidas e relações de produção determinadas, com modo de produção específico, instala-se de imediato no interior dessa estrutura, para melhor conhecer sua formação social, seu modo de produção e a partir daí, exercer a sua dominação (Fioravante *et al.*, 1978, p. 24).

A partir desses processos, que possuíam a terra como base da produção e o trabalho escravo enquanto regra de exploração, desenvolveu-se no Brasil a possibilidade de criação de sistemas regionais, que se fortaleceram principalmente após a independência, em 1822, expandindo-se no período imperial e sobretudo na constituição da primeira e segunda repúblicas (compreendidas a partir de suas contradições, avanços e retrocessos) (Nascimento, 2002). O apogeu dos sistemas regionais caracterizou o espaço brasileiro no bojo da revolução de 1930 com a institucionalização do Estado Novo, com o grupo político de Getúlio Vargas.

A consolidação das indústrias nacionais, o fortalecimento do Estado brasileiro e a constituição de uma identidade nacional, juntamente com a formação do trabalhador assalariado, encontram na implementação do Estado Novo Getulista (1930) o momento de solidificação do capitalismo brasileiro (Nascimento, 2002). Os debates que seguem a partir, pavimentam o processo de dominação do capitalismo estadunidense no território americano, visto que “a relação de dominação que se impõe sobre a estrutura antiga vai, então, determinar, qualificar e caracterizar o novo modo de produção das sociedades colonizadas” (Fioravante *et al.*, 1978, p. 28).

Desta feita, a implementação do Estado Novo Getulista, em 1930, representa o desenvolvimento de um capitalismo brasileiro. Em que pese isso, guardando resquícios europeus, esse desenvolvimento carregava em si a desigualdade combinada das regiões brasileiras, que foram desenvolvidas nos períodos anteriores a Vargas. Aqui cabe salientar as complexidades oriundas dos períodos das alternâncias de poder entre São Paulo e Minas Gerais (Nascimento, 2002).

Historicamente, as regiões brasileiras possuem estruturas socioeconômicas diferentes entre si, o Governo Vargas (1930-54) se realizou mediante um projeto de integração nacional através da industrialização, o Governo Kubitschek e seu Plano de Metas (1956-1960), com foco no setor de infraestrutura, abordagens setoriais e criação da Sudene, pautado no desenvolvimento regional, resultam de complexas articulações políticas profundamente ligadas aos setores produtivos mais proeminentes de suas épocas (Nascimento, 2002).

É através do imperialismo no continente americano pós-Segunda Guerra Mundial que os Estados Unidos se constituem enquanto grande potência mundial em busca da hegemonia econômica e política em contraponto à União Soviética (URSS) com fortes influências na Europa Oriental e Ásia – principalmente (Bandeira, 2018). Momento este que se encontra no Brasil o fortalecimento do poder central em detrimento dos poderes regionais com o Regime Militar (1964-1985), sendo dispersados pelo território os complexos siderúrgicos, petroquímicos, fertilizantes etc. (Nascimento, 2002).

É no transcorrer da ditadura militar que se forma uma ordem mundial bipolar, que, a partir da Guerra Fria (1947-1991), redesenha profundamente as organizações políticas, econômicas e sociais em todo o mundo. As relações produtivas ganham novas roupagens, a ideologia se torna um campo de disputas e as estratégias do confronto se complexificam (Bandeira, 2018).

Grupos midiáticos de grande impacto demonstram ainda mais seu poder de alienação, a indústria bélica se desenvolve a partir do avanço tecnológico e o capitalismo mundial vai se constituindo em suas características mercantis, industriais e financeiras (Beaud, 1987). Os oligopólios movimentam quantidades vultuosas de capital, alterando profundamente as relações sociais estabelecidas no mundo. Paralelamente, endurece-se a circulação de pessoas e se aprofunda a pobreza, o fluxo financeiro amplia, e a geração de lucro para poucos sobe significativamente (Bandeira, 2018).

É no bojo dessas tensões que a formação econômica e social brasileira atinge, na atualidade, sua característica financeirizada rentista e produtora de desigualdades no acesso à qualidade de vida por toda a população. Suas indústrias mais proeminentes são rugosidades espaciais dos grandes projetos de desenvolvimento nacional do passado, como o Plano de Metas e o Plano Nacional de Desenvolvimento I e II, que foram gradativamente abandonados na década de 1990 (principalmente pela adesão ao Consenso de Washington de 1989).

É devido às tensões da realidade que se provoca a necessidade de compreender o movimento material pelos conceitos e pelas categorias da ciência geográfica. O modo de produção enquanto instrumento analítico de análise histórica das diferentes formações sociais (Fioravante *et al.*, 1978) e a totalidade enquanto categoria de ligação política e econômica do modelo de produção mundial, dentro da Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado (Löwy, 1995) são exemplos importantes do significado de se pensar uma educação geográfica para além das habilidades e competências.

Diante da complexidade da formação do espaço brasileira brevemente exposta, percebe-se a relevância de se ensinar Geografia na educação básica. A construção curricular dos conteúdos geográficos a serem trabalhados na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, precisa contemplar a possibilidade de se apropriar concretamente dos saberes relacionados à formação econômica e social do Brasil. É a partir dessa apropriação que será possível verificar o exercício de uma cidadania crítica, tendo em conta que é na realidade do aluno que se encontra o ponto de partida para o ensino de Geografia:

[...] na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido (Cavalcanti, 2005, p. 198).

Desta feita, burlar o pedágio nada mais é que inserir nos planejamentos diários e na própria prática diária do fazer docente atividades e propostas de socialização que privilegiam

a apropriação conceitual das categorias e dos instrumentos de análise geográficos, abandonando as cartilhas impostas e provocando reflexões a partir do contexto de vida social dos alunos.

Dentro das tensões provocadas pelos oligopólios, é vantajoso para seus representantes que a crítica fique institucionalmente isolada, nessa tarefa, as escolas militares podem ser grandes aliadas, tendo em vista que os princípios de obediência hierárquica, disciplina militar e cumprimento de ordem são fundamentais para implementar a ideologia propagada pelos grandes capitais – respaldado na perspectiva conservadora do cidadão de bem e na visão empreendedora do indivíduo para melhoria de renda.

Tal ideologia deve ser contraposta pela Educação Geográfica enquanto prática diária, fortemente comprometido com o exercício da cidadania ativa, criativa, democrática e participativa, estabelecendo, enquanto objetivo, a apropriação dos conhecimentos geográficos enquanto perspectiva de mudança e transformação e produção de um espaço caracterizado pela justiça social e pelo acesso à qualidade de vida para todos os seres humanos (Callai, 2018).

Enquanto modelo institucional, seu enfrentamento se dá pela ocupação de espaços deliberativos e diretivo da política pública. É importante, nesse sentido, participar de políticas educativas, com poderes discricionários da gestão dos recursos escolares, por meio de direções e coordenações pedagógicas, órgãos técnicos governamentais ou cargos eletivos, que possam pautar legislações que retomem e garantam características qualitativas para o ensino de Geografia. E, como parte dessa política, está a luta por fortalecer a carreira e a autonomia docentes, com incentivo na formação continuada dos profissionais da educação e buscando salários justos e atividades laborativas responsáveis.

Considerações finais

Pensar o ensino de Geografia no contexto das mudanças e reformas educacionais é uma tarefa importante. Em Mato Grosso, o processo de ensino-aprendizagem em Geografia pode ser visto também a partir da política de ampliação de escolas militares Tiradentes da Polícia Militar, conforme foi abordado. Essa visão permite compreender os limites, avanços e impactos dessas mudanças e oportuniza a ressignificação de conceitos e categorias da ciência geográfica de modo amplo.

Neste artigo, foram indicadas provocações sobre a implementação do Novo Ensino Médio e seus efeitos no ensino de Geografia, na Educação Básica, dando foco especial para as

escolas militares Tiradentes da Polícia Militar de Mato Grosso. Demonstrou-se que o esvaziamento conceitual é uma característica dos orientativos gerais, no entanto, o fazer docente pode ser visto para além dos horizontes impositivos dos órgãos de controle e fiscalização dos processos educativos.

Inferiu-se também que existe a possibilidade crítica nas escolas militares, mas ela é sitiada pela estrutura representativa e diretiva do modelo, visto que as relações administrativas, técnicas e burocráticas, são realizados pelos profissionais militares, que exercem funções de Direção Escolar, Coordenação Disciplinar, Conselhos deliberativos e fiscais.

O trabalho é grande, os desafios em sala de aula são muitos. Enfrentar salas abarrotadas de alunos, salários defasados e condições de trabalho – muitas vezes – miseráveis são elementos que suscitam enfrentamento coletivo. A política educacional é um campo fértil de contradições, avanços e retrocessos. É fundamental que os profissionais do ensino de Geografia que atuam na Educação Básica possam se valer de sua organização política e propositiva para ocupar lugares de deliberações e fortalecer ainda mais a especificidade e permanência da ciência geográfica enquanto componente curricular das escolas públicas brasileiras.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *A desordem mundial: o espectro total da dominação: guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BEAUD, Michel. *A história do capitalismo de 1500 até nossos dias*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Título original: *Histoire du caitalisme – de 1500 à nos jours*.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista; ARROIO, Agnaldo (orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. [S.I: s.n.], 2012. p. 73-87.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande*, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygostsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o Futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. *Revista de Informação Legislativa – RIL*, Brasília, a. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

FIORAVANTE, Eduardo *et al.* *Conceito de modo de produção*. Tradução: Philomena Gebran (coord.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p.13-29.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução: Maria Cecília França. 19. ed. Papirus: São Paulo, Campinas: Papirus, 2012.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Actuel Marx*, v. 18, 1995. Tradução: Henrique Carneiro. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MATO GROSSO. *Lei nº 11.273*: Regulamenta o Funcionamento e a criação ou transformação, no Âmbito da PMMT das escolas Estaduais da Polícia Militar Tiradentes, e no âmbito do CBMMT, das Escolas Estaduais do Corpo de Bombeiros Militar Dom Pedro II, no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Mato Grosso, Cuiabá, 18 de Dezembro de 2020.

Disponível em: <Lei Ordinária 11273 2020 de Mato Grosso MT (leisestaduais.com.br)> Acesso em 08 de Julho de 2024. Acesso em: 08 jul. 2024.

MATO GROSSO. *Lei 11.273 de Dezembro de 2020*. Regulamenta o funcionamento e a criação ou transformação de escolas da rede pública de ensino de Mato Grosso em escolas militares. Diário Oficial (D.O), Cuiabá-MT, 2020.

Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-11273-2020.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MATO GROSSO. *Documento de referência curricular para Mato Grosso – etapa Ensino Médio*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso, 2021.

NASCIMENTO, Benedicto Heloiz. *A ordem nacionalista brasileira: o nacionalismo como política de desenvolvimento durante o Governo Vargas, 1930/45*. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 21-69.

PMDB. PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Fundação%20Ulysses%20Guimarães.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

RANGEL, Ignácio. A história da dualidade brasileira. *Revista de Economia Política*, v. 1, n. 4, out./dez. 1981.

Jalme Santana de Figueiredo Junior

Mestre em Geografia e graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão. Professor de Geografia efetivo na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), atualmente Diretor na Escola Estadual José Leite de Moraes.

Endereço Profissional: Av. Senador Vicente Vuolo, s/n, Bairro Cristo Rei em Várea Grande-MT

CEP: 78118-081

Email: prof.jalmejunior@gmail.com

19

Recebido para publicação em 05 de dezembro de 2023.

Aprovado para publicação em 25 de setembro de 2024.

Publicado em 11 de outubro de 2024.