

INFLUÊNCIAS ESTRANGEIRAS SOBRE O ENSINO BRASILEIRO DA GEOGRAFIA: UM PERCURSO HISTÓRICO DE CORRENTES EDUCACIONAIS

Clayton de Oliveira BOSSONI¹

Maria das Graças de LIMA²

RESUMO

Este artigo foi elaborado com o objetivo de analisar algumas das principais influências estrangeiras que atuaram ou que gozam de pleno funcionamento no território brasileiro sobretudo no âmbito educacional geográfico, moldando planos e ações governamentais do país de acordo com seus interesses. Essas intervenções, foram protagonizadas por órgãos de caráter supranacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD) e a União Geográfica Internacional – Comissão para Educação Geográfica (UGI-CEG), os quais vêm atuando principalmente em países subdesenvolvidos ou emergentes. Nesse sentido, no decorrer deste trabalho serão realizadas análises e comprovações, enfatizando a internacionalidade educacional e suas influências, as quais foram impostas, a partir de convênios firmados com instituições estrangeiras e que promoveram modificações no ensino brasileiro, não somente de Geografia, mas em toda estrutura educacional. Conjuntamente, será exposto o cenário político brasileiro no qual se deram essas alterações, as quais foram direcionadas principalmente pela UNESCO e Banco Mundial, pois trata-se de órgãos atuantes no âmbito educacional em nível mundial, os quais têm atuado em diversos campos e esferas, principalmente na macro política, que por sua vez tem o poder de promover mudanças político-administrativas, conforme as ambições destes organismos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. UNESCO. Neoliberalismo.

¹ Mestrando em Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

FOREIGN INFLUENCES ON THE BRAZILIAN TEACHING OF GEOGRAPHY: A HISTORICAL COURSE OF EDUCATIONAL CURRENTS

ABSTRACT

This article was prepared with the objective of analyzing some of the main foreign influences that acted or that enjoy full functioning in the Brazilian territory, especially in the geographic educational field, shaping government plans and actions of the country according to their interests. These interventions were led by supranational bodies, such as the United Nations Educational, Science and Culture Organization (UNESCO), World Bank (IBRD) and the International Geographical Union – Commission for Geographic Education (UGI-CEG), which has been acting mainly in underdeveloped or emerging countries. In this sense, in the course of this work will be carried out analyses and evidences, emphasizing educational internationality and its influences, which were imposed, from agreements signed with foreign institutions and that promoted changes in Brazilian teaching, not only geography, but in the entire educational structure. Together, the Brazilian political scenario in which these changes took place will be exposed, which were directed mainly by UNESCO and the World Bank, because they are organs active in the educational sphere at the world level, which have acted in various fields and spheres, mainly in the macro politics, which in turn has the power to promote political and administrative changes, according to the ambitions of these bodies.

Keywords: Geography Teaching. UNESCO. Neoliberalism.

1 INTRODUÇÃO

As influências de órgãos e governos supranacionais, sobretudo os estadunidenses, agem sobre a economia, educação, políticas públicas e no âmbito cultural, controlando, alterando e docilizando pessoas e federações de acordo com seus interesses. Tais interferências se acentuam no pós-Segunda Guerra Mundial, a partir do processo de globalização, juntamente com a disseminação do sistema neoliberal capitalista o qual propagou e inseriu profundos ideais desenvolvimentistas, principalmente sobre os países emergentes da América Latina.

Assim, neste período houve a criação e atuação de vários organismos intergovernamentais, dentre eles a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), com o objetivo de assegurar um período de paz entre as nações e solucionar alguns dos principais problemas socioeconômicos em nações subdesenvolvidas nas Américas e no mundo.

Desse modo, esses organismos contribuíram para uma estabilidade econômica principalmente para os Estados Unidos (EUA) e Europa, pois com as alianças comerciais estabelecidas, o fornecimento de matéria-prima e circulação de mercadorias, formava-se um ambiente propício para a expansão e estabilidade econômica de alguns países capitalistas (FARIAS, 2011).

No Brasil, essa influência internacional foi introduzida a partir de subsídios estrangeiros, com o objetivo de alavancar o processo de industrialização brasileiro, ocorrido a partir da segunda metade do século XX. Desse modo, juntamente aos subsídios internacionais repassados para os países necessitados, eram atrelados a estes, determinações e recomendações por parte desses órgãos, sobre onde esse capital poderia ser investido.

Assim, com esse capital em mãos, os governos deveriam realizar um gerenciamento e investimento desses recursos voltados às políticas públicas, objetivando sanar os problemas socioeconômicos, como a redução do analfabetismo, das desigualdades econômicas regionais e também promover investimentos em habitação, saneamento básico, educação, saúde, meio ambiente, entre outros.

Nesse sentido, Costa (2002, p. 14) relata brevemente sobre o cenário das políticas implantadas nas décadas de 1980 e 1990:

Ao longo das décadas de 1980-1990, tornou-se quase consensual a hipótese sobre o estreitamento das opções de políticas públicas de orientação nacional determinado pelos processos de globalização. Esses processos estariam sustentados pelo ritmo geométrico de crescimento das transações internacionais, com integração de mercados financeiro e comercial, e emergência de novos atores na cena interessados em políticas macroeconômicas de controle dos gastos públicos e focalização dos programas de proteção social.

Se por época da implementação a indagação era sobre as reais intenções de alguns países, potências econômicas e organismos bilaterais em subsidiar determinadas nações como os países emergentes da América Latina prometendo uma ascensão socioeconômica e educacional; a questão nesta conjuntura é demonstrar que nem sempre as intenções veiculadas acima atingiram seus objetivos no sentido de melhorar o desempenho educacional, por exemplo, ou o desempenho do ensino de Geografia.

Cox (1968³), apresenta essa relação entre a organização internacional e os países em desenvolvimento como sendo de interdependência. Assim os países em desenvolvimento depositam sua esperança na ajuda desinteressada por meio de agências internacionais de maneira que as necessidades do mundo em desenvolvimento estimulem a expansão da influência da organização internacional.

Assim, conclui-se que o real interesse desses órgãos e países se concentraram primeiramente na ampliação de suas organizações. Porém intrinsecamente também há o desejo pela expansão do sistema capitalista, juntamente com a divulgação do pensamento neoliberal e por consequência a sujeição desses países para com o capital, colocando-os na condição de aliados. Com esta intenção, os setores da educação, da saúde, do saneamento básico, da moradia e ambiental justificam esses investimentos internacionais.

Contudo, essa ajuda financeira acaba por não ser desinteressada como apresenta Cox (1968), visto que esses “investidores”, também faziam parte do sistema capitalista, o qual estava em ascensão na época. Desse modo, para que o sistema fosse concretizado, havia a necessidade de cada vez mais países adeptos, ao passo que quanto mais “seguidores”, maior o capital em circulação.

Assim, o modo encontrado de conseguir mais nações filiadas a esse sistema, ou fidelizar as

³ Foi utilizada tal citação, de modo a demonstrar ao leitor que desde a década de 1960 a questão das influências internacionais estava em pauta, porém nada mudou. Ao invés de ser questionada tal situação, ela foi ambientalizada, ou seja, integrada aos planos de governo.

que já faziam parte, foi a realização de “investimentos” de capital em determinados países mais necessitados. Porém, não era contemplado qualquer país, mas aqueles com potencial de ampliação desse capital, como o Brasil. Dessa forma, essas nações ao receberem esses recursos internacionais, conseqüentemente se sujeitam às condições impostas pelas potências capitalistas.

Dessa maneira, fica evidente que esses órgãos ao venderem a ideia de ascensão socioeconômica a nações em desenvolvimento, na realidade buscam a ampliação de suas organizações, a aplicação de seus recursos na economia, diminuição dos gastos públicos e ampliação do mercado consumidor, demonstrando assim seus interesses políticos e financeiros por trás dessa ajuda “desinteressada”. Isso ocorre, porque bem sabem da submissão de tais países às regras impostas pelos donos do capital, de modo que asseguram a ascensão socioeconômica do país, mas nunca sua independência econômica.

Do ponto de vista social, esse progresso socioeconômico somente será efetivo, a partir de políticas públicas eficazes. Tais políticas devem ser implantadas, de modo a promover a essa sociedade a ultrapassagem da barreira do analfabetismo, do desemprego, da falta de moradia, entre outros. Com esses obstáculos superados, subentendia-se que a economia do país começaria a movimentar-se progressivamente. Desse modo, com o investimento de recursos em políticas públicas, juntamente com essa sequência de fatores superados, resulta numa reação em cadeia na ampliação de consumidores ativos.

Dessa maneira, a população pouco a pouco tem sua ascensão financeira, de modo a acentuar o processo de consumo de bens, produtos e serviços, fazendo com que esses recursos estrangeiros investidos nesses países voltem para as mãos desses organismos. Esses recursos retornam de duas formas:

a) Direta: Como já foi dito anteriormente, esses órgãos e investidores, ao aplicar valores em países subdesenvolvidos é sabido que estes se subjugam a aqueles e nações dependentes são de grande valia. Assim, ao necessitarem de recursos financeiros para atendimento de alguma necessidade no país, solicitarão empréstimos a esses países e órgãos, os quais cobram juros e taxas altíssimas sobre essa dívida, fazendo com que o valor recebido se torne maior do que o investido.

b) Indireta: Para exemplificação, citaremos o investimento em políticas públicas voltados para a área educacional. Dessa forma a população é incentivada a estudar e superar o analfabetismo ou mesmo dar prosseguimento aos estudos, logo são capazes de conquistar um emprego formal. A partir do salário recebido, o empregado acentua seu consumo de produtos, bens e serviços, tanto

nacionais quanto internacionais, fomentando a economia. Assim, quanto mais países com economia ativa, mais capital estará em movimento, concretizando o ciclo capitalista.

Diante desse capital em movimento, somado a ampliação de consumidores, resulta na intensificação dos processos de importação e exportação de produtos, isso faz com que o recurso investido retorne às mãos dos investidores, pois esses novos consumidores irão fomentar a economia de seu país, demonstrando assim que o recurso financeiro é o combustível do ciclo capitalista.

No interior dessas propostas internacionais, há a conferência de equilíbrio da economia para alguns países e de dependência para outros, assim como a sugestão de propostas curriculares impostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No Brasil, essas orientações curriculares foram intensificadas a partir da década de 1980. Mais especificamente no ensino de Geografia, essas propostas curriculares (CENP, PCNs, BNCC), inclusive as de orientação Marxista (como a da CENP), eram influenciadas por propostas externas. No caso das propostas curriculares para o ensino de Geografia, cuja abordagem era marxista, a influência veio da universidade de Kant, nos Estados Unidos, e das publicações da revista Hérodote.

2 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O desenvolvimento socioeconômico dos países, segundo as principais organizações internacionais, está diretamente atrelado à educação. Isso ocorre devido à influência exercida por elas através de suas publicações. Dentre esses órgãos, podemos citar a ONU, UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras.

Tais organizações estabeleceram relações entre os anos escolares, a duração do período estudantil, a formação dos professores e os investimentos financeiros (públicos e privados), a redução da pobreza e conseqüentemente o crescimento econômico do país.

Assim, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), ao fazerem uma leitura crítica dessas relações bilaterais, apontam que essa relação entre educação, formação profissional e

desenvolvimento não levam em conta as estruturas de poder nas relações sociais. Desse modo, produzem e naturalizam o dualismo no campo educacional e as relações assimétricas entre países do núcleo central e dos núcleos periféricos e semiperiféricos das sociedades capitalistas.

Com isso, ainda Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2009), complementam, relatando que esta condição atual dos países menos favorecidos, permanece neste status não somente pela baixa escolaridade encontrada, mas que esta condição foi imposta pelo próprio sistema capitalista:

A tese recorrente e dominante, desde os anos 50 do século passado, de que os países "subdesenvolvidos", periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais socialmente excluídos, pobres e de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária, não só é falsa, mas é inversa. Esta inversão se efetiva por mascarar as relações assimétricas de poder entre nações e entre grupos e classes sociais na divisão internacional do trabalho. Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 2).

Desse modo, uma das saídas seria o rompimento deste ciclo, pois o sistema capitalista que vende a ilusão do desenvolvimento "desinteressado" às nações subdesenvolvidas, é o mesmo que impossibilita o acesso ao desenvolvimento estabelecendo regras comerciais difíceis de serem cumpridas em razão de juros altos. Assim, buscando manter ou se adequar às condições impostas para o recebimento dos empréstimos, os países buscam primeiramente transpor o analfabetismo e a pobreza.

Contudo, por meio do discurso da ascensão socioeconômica e educacional, essas organizações internacionais, impõem aos países adeptos diversas ações políticas e administrativas a serem realizadas, de modo a se moldar às condições impostas, para assim alcançarem o "progresso". Dentre as condições impostas está o enxugamento dos gastos públicos, o que significa na prática, a diminuição dos gastos com o ensino regular, implementando uma proposta curricular generalista, que dispensa a formação específica das disciplinas, e propõe a formação por meio de áreas do conhecimento.

Pensar que essa formação mais ampla do conhecimento poderia contribuir com a formação humana, seria coerente se, com base no documento do Banco Mundial, e segundo afirmação de

Geoiंगा: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia ISSN 2175-862X (on-line) Maringá, v. 15, n. 2, p. 164-186, 2023

Coraggio (1998): “o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque segundo os documentos, o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda” (CORAGGIO, 1998, p. 99).

A objeção aqui apresentada nesse discurso, trata-se do investimento realizado no âmbito educacional, ser visto e tratado como formação não só de mão de obra, mas principalmente, como mercado consumidor. Com esse objetivo, o aluno é concebido como capital humano.

Logo o ensino imposto por essas organizações, não busca o desenvolvimento intelectual do aluno, mas apenas sua formação para o mundo do trabalho. O conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes presente na proposta curricular de Geografia é representada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assim como em todas as outras propostas curriculares, favorecem a realização de trabalho, de modo a produzir valor econômico.

Segundo Bernussi (2014), foi a partir da Resolução 1515/1960 (Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente), da Assembleia Geral da ONU, que houve a difusão e consolidação da tese a qual apresenta a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico. Desse modo, por meio de conferências, governos adotaram o discurso de “crescimento econômico-educacional”, realizando reformas nos sistemas educacionais para atender o desenvolvimento econômico. Desde então, segundo a autora, a educação deixou de ter fins humanistas (educação como um direito) e passou a ser vista com fins econômicos (formação de capital humano).

Diante desse fato, o ensino de Geografia tem sido alvo de críticas e amplamente desvalorizado por tais organizações, sobretudo nos documentos publicados pela UNESCO. O embate entre tipo de educação profissional e a Geografia refere-se ao fato desta, proporcionar aos alunos uma visão ampla e crítica tanto do ambiente (aspectos físicos), quanto das relações humanas (aspectos da sociedade).

A partir do momento que as escolas “treinam” os alunos para serem “meros apertadores de botões”, a Geografia se torna dispensável e seu ensino é substituído por temáticas ambientais, sociais, exigindo uma abordagem mais superficial do conhecimento. Esse fato se concretizou no campo educacional brasileiro através da aprovação da BNCC (BRASIL, 2018), documento basilar que vincula o Ensino de Geografia, somente à área das Ciências Humanas, retirando os conteúdos ligados a Natureza e transferindo-os para a área de Ciências da Natureza (LIMA, 2020).

Desse modo, os conteúdos sugeridos para o ensino de Geografia, foram reduzidos aos assuntos que abordam as relações humanas, não sendo explicado aos alunos os fenômenos naturais que ocorrem no espaço geográfico e que explicam parte da organização da sociedade. As temáticas da Geografia, referentes à Natureza, ficaram a cargo da disciplina de Ciências.

Assim, a Geografia no âmbito educacional brasileiro acabou perdendo sua essência, pois o que é a Geografia, se não as relações entre a sociedade e natureza, sendo as ações humanas transformantes do meio natural, das quais utilizam-se deste para o seu desenvolvimento. Portanto, a Geografia ao ensinar somente sobre as relações sociais, a aprendizagem do alunado fica comprometida e incompleta.

Várias organizações internacionais trabalharam em prol da difusão da tese referente à educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico. Neste texto destacamos o trabalho realizado pela UNESCO. Isso se dá, pois trata-se da principal organização internacional atuante na área de educação, e uma das principais protagonistas na constituição de políticas de planejamento educacional e na disseminação do princípio da educação para o crescimento econômico.

UNESCO, trata-se de uma agência especializada da ONU, com sede em Paris, tendo atuado na Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Com atuação nessas diversas áreas, busca acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os Estados-Membros, somando 193 países na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades (BRASIL, 2018).

A partir da década de 1960, a UNESCO passou por uma intensa crise financeira, assim, juntamente com seus recursos, sua credibilidade estava sendo dissipada. Diante disso, a medida encontrada para reverter esse quadro, foi a adoção de uma série de acordos com outros órgãos, entre eles o Banco Mundial. Com isso, em 1961 foi assinado o Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial, unindo a reputação e a equipe técnica em educação da UNESCO, com o poder financeiro do Banco Mundial (BERNUSSI, 2014).

Assim, na década de 1960, segundo Mundy (2007, p. 129):

A Unesco tinha se convertido no principal mediador entre as demandas de financiamento internacional dos países em vias de desenvolvimento e os recursos para o desenvolvimento então disponíveis para os governos ocidentais através das Nações Unidas, os programas bilaterais de ajuda e o Banco Mundial.

Por consequência, o Banco Mundial, passou a participar como agente financiador dos assuntos referentes à educação, de forma a incluir a educação como objetivo primário em seu portfólio, resultando em mudanças ideológicas no conceito e objetivos dos países que adotaram essas políticas.

Apesar dessa ajuda financeira no campo educacional, vale lembrar que o Banco Mundial, é antes de mais nada, um banco, uma instituição financeira que se move mediante a capitais especulativos, empréstimos financeiros e obtenção de recursos do mercado e esse objetivo, pode prevalecer sobre o campo educacional e desenvolvimento dos países beneficiários (CORAGGIO, 1998, p. 110).

Uma das principais ações do Banco trata-se da análise de gastos públicos dos países e a partir disso, fazer recomendações para a redução dessas despesas, propondo medidas de autorregulação do mercado ou de parcerias público-privadas (SOARES, 2020).

A partir dos relatórios do Banco Mundial, juntamente com suas recomendações político-econômicas nas diversas áreas, inclusive sobre a educação, fica evidenciado a adoção de um posicionamento privatista educacional, o qual favorece o setor privado em detrimento do público.

Nesta relação que fizemos entre as propostas curriculares para o ensino de Geografia e os documentos da UNESCO, está uma das explicações para o esvaziamento que ocorreu dos conteúdos do ensino de Geografia na BNCC.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CASO BRASILEIRO

O Brasil, assim como outros países da América Latina não conseguiram escapar das mãos regulatórias desses órgãos internacionais, porque a política de ajuda bilateral surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial e foi destinada aos países que saíram destruídos da guerra ou eram subdesenvolvidos economicamente. O país realizou e ainda realiza diversas ações e mudanças tanto no âmbito da economia, quanto no campo educacional, com vistas a se adequar às condições impostas pelos órgãos em conjunto com a propagação do projeto neoliberal estadunidense, o qual

vem incutido no pacote de mudanças, sendo protagonizado pelo Banco Mundial.

O discurso neoliberal diz que a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado. Assim, objetiva a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, e o ensino tecnicista auxiliaria esse projeto: “O aluno deixa de ser criança, jovem, cidadão, tornando-se alguém que pode contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país” (SOARES, 2020, p. 4). A proposição de uma abordagem tecnicista, fazia parte das reformas educacionais da década de 1960, na Geografia ela recebe o nome de Estudos Sociais.

A preparação dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho faz parte da dualização do ensino brasileiro: ensino público x ensino privado, ensino confessional x ensino laico, ensino para o trabalho x ensino para a universidade, teoria x prática, dentre outras.

Apesar de ter sido questionada e retirada da reforma educacional de 1971, essa abordagem volta impressa nas propostas curriculares a partir da década de 1980, e não será diferente no ensino de Geografia. Na década de 1970, a Associação dos Geógrafos Brasileiros, a AGB, solicita a retirada do nome Estudos Sociais, e ao menos no Estado de São Paulo é atendida; no Estado do Paraná segue como Estudos Sociais.

O Consenso de Washington, publicado em 1989, enquadra totalmente as políticas educacionais na teoria Neoliberal. Para explicarmos um pouco mais como o neoliberalismo atribui papéis às políticas educacionais, mencionamos Marrach (1996, p. 46-48):

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado [...].

O neoliberalismo condena a participação direta do Estado no financiamento da educação. Também defende que os subsídios estatais sejam destinados à produção e compra de recursos didáticos e paradidáticos, que deverão ser comercializados com as escolas, através do mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48). Isso explica o interesse de grandes grupos empresariais (Kroton), ligados à educação privada, vendendo seus produtos à rede pública.

Sob influência neoliberal, o Brasil inicia seu processo de mudanças no âmbito educacional, a partir da década de 1970, sob o regime da ditadura militar. Nesse contexto, houve a promulgação da Lei federal nº 5692/71, a qual foi influenciada por agências norte-americanas e movida pelo

discurso de que o sistema educacional estava em atraso, e apontava o ensino profissionalizante como formador de mão-de-obra para o mundo do trabalho.

Embora datasse da década de 1950 os convênios de universidades brasileiras com universidades americanas, é na conjuntura da década de 1980, que o governo brasileiro dá início a execução dos projetos internacionais, que influenciam mudanças nas diretrizes educacionais, e em reorganização tanto na economia, quanto na educação, objetivando se adequar aos modelos internacionais.

Desconsiderando o processo de implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) no Brasil, aprovada em 1961, já com uma forte tônica privatista, foi orientado por órgãos internacionais, que o Brasil deveria imprimir reformulações em seu sistema educacional. Ocorrendo principalmente na esfera da alfabetização, nas séries iniciais e na formação de professores para as séries iniciais. Visto que a UNESCO financiou e financia a produção de recursos didáticos e a formação de professores para este nível (de 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental I).

Segundo dados do Recenseamento Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1960 (Tabela 1), assim apresentava-se a alfabetização do Brasil, o que endossava ainda mais a ideia que se tinha para uma modificação da educação brasileira:

Tabela 1 - Alfabetização brasileira

Alfabetização								
1960								
Total								
Totais			Sabem ler e escrever			Não sabem ler e escrever		
Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
58.997.981	29.372.034	29.625.947	31.362.783	16.362.285	15.000.498	27.578.971	12.978.840	14.600.131

Fonte: Censo demográfico de 1960 - IBGE (adaptado pelo autor).

A partir desses dados é possível inferir que nesta dada época, o Brasil tinha um alto índice de analfabetismo e evasão escolar. O país possuía 58.997.981 milhões de habitantes em 1960, dos

quais somente 31.362.780 milhões sabiam ler e escrever⁴, e 27.578.971 não alfabetizados (população majoritariamente feminina), ou seja, 46,7% da população brasileira era analfabeta (Tabela 2).

Tabela 2 - Grau de curso da população brasileira

Grau do curso completo									
1960									
Totais		Elementar		Médio				Superior	
				Primeiro ciclo		Segundo ciclo			
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
6.323.875	6.107.056	5.056.473	5.017.075	635.080	686.932	374.364	351.162	246.755	41.199

Fonte: Censo demográfico de 1960 - IBGE (adaptado pelo autor).

Mas a comparação essencial aqui é o fato de que dos 31.362.783 milhões de brasileiros que sabiam ler e escrever nesta época, somente 287.954 mil pessoas conseguiram alcançar um nível de graduação, indicando alto índice de evasão escolar. Nessa época, 0,91% da população era analfabeta.

Segundo a nota técnica divulgada, pela organização Todos Pela Educação (2021), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), feita pelo IBGE, entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. O número passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021, ou seja, 40,8% crianças eram analfabetas.

Contudo, no contexto educacional brasileiro no período da ditadura militar, foram realizados diversos convênios com instituições estrangeiras, como forma de se adequar às condições impostas. Como exemplo, podemos citar o acordo chamado MEC/USAID⁵, em que essa agência norte-americana obteve autonomia para ditar a reforma e os rumos da educação brasileira.

⁴Segundo o IBGE, foi considerado saber ler e escrever as pessoas capazes de ler um bilhete simples, não sendo consideradas pessoas que apenas sabem escrever o nome, por esse motivo encontra-se algumas divergências nos valores das tabelas.

⁵Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo Menezes (2001), pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino.

O sistema de ensino brasileiro se organizou considerando as observações do então presidente Emílio Garrastazu Médici, general do exército brasileiro ao Congresso Nacional em 1970, e que assumiu a presidência por meio de golpe militar:

A desconexão entre os diversos graus de ensino; a alarmante evasão do ensino primário e, nele, a repetência em taxa muito alta; a falta de planificação da oferta; a seletividade antidemocrática, sobretudo do ensino médio (...) O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior. Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa de mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos. Com vistas à melhor produtividade do ensino, já está pronto o estudo para a integração do curso primário com o primeiro ciclo do atual ensino médio, de modo a criar-se o conceito de educação fundamental, que virá corrigir os defeitos de desconexão hoje existentes entre os currículos desses graus de ensino. Já os Conselhos Estaduais de Educação foram chamados a opinar sobre a proposta para esse fim. Em seguida, recebidas as sugestões de procedência estadual, o Conselho Federal de Educação concluirá seu parecer, de sorte que já em 1971, em todo o território nacional, esteja implantada a nova sistemática do ensino fundamental. Neste os ginásios, orientados para o trabalho, desempenharão papel de relevo no despertar das vocações. Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios. Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo. O outro convênio, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) abrange 29,5% e cobre os estados do Pará, Sergipe, Goiás, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal, no total de 50 ginásios, com o mesmo objetivo. (MÉDICI, 1987, p. 406, grifo nosso).

A partir desse excerto, podemos observar que na década de 1970, a educação já era vista como “produtividade” e não como instituição de ensino formadora de cidadãos críticos e aptos a exercer sua cidadania. Diante deste cenário, a promulgação da Lei federal nº 5692/71, marca o início do processo de descentralização da educação brasileira, juntamente com a difusão da ideologia neoliberal em solo brasileiro (FARIAS, 2011).

Neste contexto, a disciplina Estudos Sociais foi questionada pelo professor José Bueno Conti, sendo que no Estado de São Paulo ela não se implementou, diferente de outros Estados brasileiros, o Paraná, por exemplo, em que Estudos Sociais absorveu o ensino de Geografia e História.

É nesse contexto de implementação de políticas educacionais internacionais, submetida às políticas econômicas de reorientação do sistema capitalista, que a Educação brasileira ganha um

sentido mercantilista. Durante a década de 1970, ainda sob o regime militar, aprovou-se o ensino profissionalizante. No ano de 1982, três estados brasileiros elegem governos de centro-esquerda: o Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná que imediatamente deflagram reformas administrativas no Estado, e a Educação é uma das contempladas. Estes estados começam a elaborar novas propostas curriculares, ainda sob o regime militar que já dava sinais de falência sendo encerrado em 1985 (LIMA, 2020).

Entre 1982 e 1986, o Estado de São Paulo elaborou e aprovou sua proposta curricular para o Ensino Fundamental I e II. Na proposta curricular do ensino de Geografia, a referência teórica foi fundamentada no marxismo e na Geografia Regional, denominada de Geografia Crítica. Assim, iniciava-se de forma lenta, na prática das séries iniciais, experiências envolvendo alfabetização cartográfica, que desencadearia posteriormente em outra linha do ensino de Geografia, a Educação Geográfica, sugerindo conteúdos presentes nas propostas da UNESCO. Essa concepção se fortalece na proposta curricular sugerida pela Prefeitura Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, fundamentando-se na fenomenologia e na Geografia Regional, sem perder de vista o atendimento às políticas dos órgãos bilaterais de ajuda mútua (LIMA, 2020).

Em 1998, o governo federal publica os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, contendo a proposta curricular para o ensino de Geografia. Esta proposta sintetizava as duas propostas curriculares publicadas pelo Estado e Município de São Paulo e organizava-se tendo como base a proposta curricular espanhola. Em 2018, aprova-se a BNCC, e nesta, embora seja visível a influência das duas propostas elaboradas em São Paulo, na década de 1980, toma força a abordagem denominada de Educação Geográfica, de influência direta da proposta da UNESCO, sugerida pelos conselhos de Geografia, desde a década de 1960.

3.1 BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE ESSAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A GEOGRAFIA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Segundo Capel (1981), a Geografia Crítica funda-se na Europa, a partir das condições internas e em parte sob influência da escola americana, especificamente da Universidade de Kant e da revista Hérodote, publicação francesa. Um dos marcos aconteceu na França, a partir de textos produzidos por Yves Lacoste, que no ano de 1976, cria a revista Hérodote e por meio dela, publica trabalhos sob influência da teoria marxista, fortalecendo a formação intelectual de um expressivo grupo de geógrafos que se intitulavam críticos.

A Geografia Crítica teve seu despontar e consolidação no território brasileiro, influenciada por um conjunto de fatores entre as décadas de 1970 e 1980. Diante disso, Moura et al. (2008) trazem um breve relato do cenário brasileiro quando da entrada dessa linha teórica:

Nessa época, o silêncio imposto pelo regime militar brasileiro e as políticas de desenvolvimento adotadas, facilitaram a inserção da corrente da geografia crítica no país, no final dos anos 1970. Inicialmente sufocada pelo regime autoritário, assim como pela institucionalização da disciplina, essa corrente significou um momento de ruptura não só política, como epistemológica. [...] Esse contexto brasileiro foi propício para que os geógrafos procurassem novos caminhos para a geografia. Ao tomarem conhecimento das revistas *Antípoda* e *Hérodote*, da qual Milton Santos participava do conselho editorial, os debates em torno da crítica na e sobre a geografia se intensificam. Nesse mesmo período, Milton Santos publica *Por uma Geografia Nova* (1978), obra considerada, por muitos geógrafos, como uma das primeiras propostas da renovação da geografia brasileira, tendo um conteúdo claramente normativo, avaliando criticamente a geografia tradicional, a crise do pensamento geográfico e as principais ideias de renovação, efetivadas pela geografia pragmática. (MOURA et al., 2008, n.p.).

A contribuição de Milton Santos se efetivou principalmente porque este autor da Geografia brasileira se exilou na França por época do regime militar e após esse período, publicou seus livros no Brasil quando retornou.

No Brasil, segundo Evangelista (2000, n.p.), o surgimento da Geografia Crítica se deu no ambiente universitário, e no contexto de retorno dos exilados pela ditadura militar, portanto em meio a um ambiente político:

O seu aparecimento ocorreu no segundo lustro da década de setenta. Nesta época, a Geografia Crítica iniciou sua influência no âmbito universitário e teve decisiva participação nas disputas verificadas na Associação de Geógrafos Brasileiros-AGB.[...] Mas, acreditamos que o grande gestor da Geografia Crítica foi o momento histórico que compreendeu o início de abertura política, a volta dos exilados políticos e a realização de várias greves de operários, sobretudo no Estado de São Paulo (o principal polo industrial do país), enfim, uma época propícia à contestação.

Assim, diante desse cenário político e educacional brasileiro a Geografia Crítica foi se solidificando e sendo despontada em território brasileiro, através das publicações inicialmente feitas por Milton Santos que logo ganhou novos adeptos, os quais buscavam apontar as “falências epistemológicas” da Geografia.

Por meio dessas publicações, houve uma progressiva expansão da Geografia Crítica, sendo utilizada por diversos autores, obtendo adeptos e atuando principalmente junto aos movimentos sociais de várias causas presentes no espaço geográfico. Embora tenha representado um movimento na Geografia, desempenhando um papel de notoriedade, tem sido objeto de severas críticas.

Assim, segundo Moura et al. (2008), as críticas a essa corrente, dirigia-se às suas bases teóricas, a qual se manteve muito próxima apenas do nível do discurso, expressando dificuldade teórica para tratar os conceitos fundamentais da Geografia. Em avaliação dirigida à Geografia Crítica brasileira, Santos (1996) pontua uma preguiça epistemológica, fato que causou problemas à consolidação da corrente.

A partir disso, Santos (1996, p. 171) ao retomar essa consolidação, expõe que o “entendimento do mundo de hoje é um problema para os intelectuais brasileiros”. Assim as pesquisas feitas a partir do olhar da Geografia Crítica tornaram-se reflexivas em abordagens pontuais, perdendo a noção de totalidade dos acontecimentos.

De uma maneira geral, essa corrente buscava ressaltar o potencial crítico da Geografia, de modo a estimular a reflexão do cotidiano, sob o olhar geográfico. Embora tenha fundamentado a proposta curricular do estado de São Paulo, aprovada em 1986, e influenciado o discurso pedagógico e geográfico da proposta curricular, ainda sob influência da Geografia Regional, não conseguiu se consolidar nas atividades desenvolvidas em sala de aula nas práticas do ensino de Geografia.

A dificuldade para influenciar as atividades didáticas levou essa abordagem a se aproximar da Geografia sugerida para o Ensino Fundamental I, denominada de Cartografia Escolar, Alfabetização Cartográfica, Geografia Local e Geografia do Cotidiano. Neste processo de produção da BNCC, ganha forma a discussão de uma política formulada pela UNESCO que orientou o advento da Educação Geográfica.

3.2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A União Geográfica Internacional, órgão fundado em 1922, em Bruxelas, sugeriu a Educação Geográfica para a UNESCO, por meio da Comissão para Educação Geográfica (UGI-CEG), em 1952. Neste contexto, a proposta de seu ensino partia do princípio da colaboração

internacional, em questões envolvendo conflitos entre etnias, a tolerância nas relações sociais e culturais, e referia-se principalmente ao período do pós-Segunda Guerra Mundial.

Assim, segundo Graves e Stoltman (2015), o discurso de utilização de parcerias juntamente com a cooperação internacional, já estava em pauta entre os intelectuais desde 1871, mas somente na década de 1920, após a fundação da UGI, houve de fato uma ampliação nas discussões e planejamento de ações não só no desarmamento, mas também no uso do intelecto humano para evitar conflitos futuros.

Desse modo, a UGI torna-se uma organização onde geógrafos de diferentes partes do mundo, podiam trocar conhecimentos sobre a Educação Geográfica em nível mundial. Diante dessa proposta de cooperação internacional executada pela UGI, a UNESCO encontra na Educação Geográfica um ambiente favorável com semelhança de ideais entre ambas organizações e facilitadora da implementação das políticas do Banco Mundial.

Diante deste cenário, em 1949 a UNESCO, agora em parceria com a UGI, publica “Some Suggestons on the Teaching of Geography” (Algumas sugestões sobre o Ensino da Geografia), redigido por Robert Ficheux, pois foi observado que a disciplina de Geografia do currículo escolar poderia atender às questões de conflito e migração, preocupações da UNESCO.

A partir da parceria entre as organizações bilaterais, em 1950 a UNESCO, organiza seu primeiro seminário sobre o ensino da Geografia em Montreal, sendo presidido por Neville Scarfe (1908-1985), o qual elabora o “Manual de Sugestões sobre o Ensino de Geografia”, da UNESCO, publicado em 1951.

Nesse contexto, a UGI nomeia então a criação de um Comitê de Ensino de Geografia sob a presidência de Neville Scarfe, com o objetivo de nortear os encaminhamentos do ensino de Geografia a nível mundial. Em 1952, esse comitê é renomeado e estabelecido como componente da UGI, tornando-se a atual CEG.

Diante dessa conjuntura, a UNESCO firmou um contrato no final de 1960, com a Comissão do Ensino de Geografia da UGI, com objetivo de elaborar um livro fonte para o Ensino de Geografia. Tal documento foi organizado por meio de um projeto de cooperação entre professores de vários países e orientado pelo professor Benoit Brouillette, então membro da Sociedade Real do Canadá e Presidente da Comissão do Ensino de Geografia da UGI.

A partir disso, em 1965, publica-se o documento intitulado de “Manual da UNESCO para o Ensino da Geografia”, em conjunto com uma campanha mundial de alfabetização⁶. Tal documento foi produzido no âmbito do “Projeto amplo relativo à apreciação mútua dos valores culturais do Oriente e do Ocidente” com o intuito de propor orientações para as séries iniciais, uma vez que uma das preocupações era a alfabetização. Primeiramente, destacamos o fato de que o documento publicado em 1965, obteve uma tradução para a língua portuguesa (de Portugal), somente em 1978.

Como os índices de analfabetismo eram altos na realidade educacional brasileira, o Manual da UNESCO para o Ensino da Geografia, doravante M. U., não foi imediatamente implementado, priorizando a alfabetização, porque necessitava de alguma infraestrutura para funcionar. Possuía um capítulo atribuído somente ao relato sobre o ordenamento, dimensões, materiais e mobiliário da sala de Geografia ou laboratório de Geografia, destinado ao ensino da matéria; também atribuiu maior responsabilidade aos professores. Assim o êxito no ensino em condições adversas, dependia da habilidade e didática do professor, ressaltando a importância de este ter recebido uma boa formação (UNESCO, 1978).

Quando mais se precisava de uma formação consistente, o governo implantou a redução do período de integralização da Licenciatura. Em no máximo três anos “formava-se” professores. Segundo Seabra (1983, p. 11), a “Licenciatura Curta”, conforme o Prof. Paulo Nathanael Pereira se Souza é:

[...] responsável por uma formação comprovadamente desastrosa do professor, inclusive “nos centros mais adiantados [...]” [...] “em vez de sair preparado para adequar seus conhecimentos à singeleza programática do ensino de 1º grau, acaba por ostentar uma generalizada ignorância, não apenas dos conteúdos de conhecimento, como ainda das técnicas pedagógicas ligadas ao ensino de atividades e áreas de estudo”.

A partir desse relato, nota-se que os professores formados nesta época, não possuíam a qualificação necessária para trabalhar os conteúdos com seus alunos, principalmente os geográficos, conforme propunha o M. U. Tal situação, foi mais um fator dentre vários outros que não permitiu a consolidação do M.U. no ensino brasileiro neste período.

⁶ Essa proposta foi gerada a partir de uma outra experiência desenvolvida na década de 1950 nos Estados Unidos, com o auxílio de 300 professores, e especialistas em Psicologia e em Geografia.

Nesta conjuntura, a Geografia já apresentava metodologias modernas para seu ensino, contrariando a crítica muito presente no ensino de Geografia das décadas de 1980, 1990, relatando que a Geografia só apresentava metodologias convencionais (LIMA, 2020).

Diante desse processo de homogeneização educacional protagonizado pela UNESCO, houve uma certa resistência na sua implantação em nível mundial: professores de Uganda afirmaram que, “Ensinamos Geografia para o nosso “Uhuru”, para a nossa libertação econômica e política, para ensinar os nossos alunos a pensar por si e não a imitar os outros” (Professores de Kampala, Uganda) (UNESCO, 1978, p. 12).

Diferente dos professores de parte da África, no Brasil os professores não foram ouvidos. A BNCC teve quatro versões, e os professores puderam opinar, por meio das escolas, apenas na primeira versão. Atualmente, os conteúdos pertencentes à Educação Geográfica propostos pelo M. U., podem ser observadas nas políticas educacionais adotadas, cujas ideias e conceitos principais foram compilados na atual BNCC (BRASIL, 2018). A ausência de investimento em metodologias de ensino e formação, transformaram o sistema de ensino em negócios para os grupos educacionais privados.

Desse modo, ao serem pressionados por órgãos internacionais, governos se sentem obrigados a realizarem as modificações necessárias, garantindo o contínuo repasse de verbas. Assim, mantendo o mesmo argumento que utilizava na década de 1950: as medidas adotadas são para o progresso da nação, tanto na questão educacional, quanto socioeconômica.

O Brasil, como outros países da América Latina não conseguiram escapar das mãos regulatórias desses órgãos internacionais. O país realizou e ainda realiza diversas ações e mudanças tanto no âmbito da economia, quanto no campo educacional, com vistas a se adequar às condições impostas pelos órgãos em conjunto com a propagação do projeto neoliberal estadunidense, incutido no pacote de mudanças.

Segundo proposta, a educação geográfica pretende, nesta conjuntura, desenvolver uma visão de mundo que incorpore informações físicas e humanas, conceitos e habilidades, de modo a possibilitar que os alunos analisem criticamente o mundo, estimulando a tomada de decisões importantes sobre as condições humanas e ambientais de curto e longo prazo (GRAVES; STOLTMAN, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de desconsiderar um histórico presente em algumas experiências referentes ao ensino de Geografia no Brasil, sustentado em metodologias de ensino modernas; a Educação Geográfica adequa-se à estrutura organizada para um ensino público mais enxuto. Desse modo, adequa-se à organização em áreas, sugerindo temáticas que podem ser abordadas por todos os professores que compõem a área de Ciências Humanas no ensino fundamental II e no ensino médio, respondendo aos princípios de enxugamento das políticas públicas e a expansão do mercado consumidor, com a formação destinada ao mundo do trabalho.

Outro aspecto observado, foi que os conteúdos destinados ao ensino de Geografia foram alterados; parte significativa dos conteúdos ligados à Natureza foram transferidos para a área de Ciências da Natureza, permanecendo na proposta curricular para o ensino de Geografia, temáticas ligadas ao funcionamento das sociedades, a partir de uma leitura social, cultural e econômica. Esta divisão descaracterizou a concepção de Geografia e de seu ensino.

REFERÊNCIAS

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais de educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro.** 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão Final.** Brasília: MEC, 2018(a). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 set. 2022.

CAPEL, H. “**El curso de las ideas científicas**” terceira parte In *Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporânea*. Espanha: Barcanova, p. 245-509, 1981.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

COSTA, N. do R. Política social e ajuste macroeconômico. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, suppl., p. 13-21, 2002.

COX, R. **Education for Development**. International Organization, v. 22, n. 1, 1968.

EVANGELISTA, de A. H. A Geografia Crítica no Brasil. **Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (RJ)**, set. 2000, ano II, n. 2.

FARIAS, S. C. G. de. Descentralização, Neoliberalismo e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 122-142, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. 2009. Disponível em:
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AQ8xSbvQnosJ:https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet%3Farquivo%3Dtextos/Palestra%2520Gaudencio%2520Frigotto%5B1%5D.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 03 jan. 2023.

GRAVES, N.; STOLTMAN, J. **The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union 1952-2012**. Disponível em: <https://www.igucge.org/history/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sidra** Disponível em:
<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/amostra-educacao-e-deslocamento>. Acesso em: 03 out. 2022.

LIMA, M. das G. Uma leitura sobre propostas curriculares de Geografia no Brasil: 1986-2018. Ar@cne. **Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de novembro de 2020, v. XXIV, n. 248.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MÉDICI, E. G. In: **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, INEP, 1987. 2v.

MENEZES, E. T. de. Verbete Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MOURA, R.; OLIVEIRA, D. de; LISBOA, H. dos S.; FONTOURA, L. M.; GERALDI, J. Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente? **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. XIII, n. 786, 2008.

MUNDY, K. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (org.). **Globalización y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 117-161.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SEABRA, M. F. G. Estudos Sociais e Vulgarização do Magistério e do Ensino de 1º e 2º Graus. **Linha D'Água**, [S. l.], n. 3, p. 9-36, 1983. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i3p9-36. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37063>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e15, 2020. DOI: 10.5902/2236499441843. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/Geografia/article/view/41843>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: **Impactos da Pandemia na alfabetização de crianças**. São Paulo. Fevereiro 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

UNESCO. **Manual da Unesco para o Ensino da Geografia**. Tradução Eduardo Saló. Lisboa: Stampa, 1978.

Data de recebimento: 17 de novembro de 2022.

Data de aceite: 27 de janeiro de 2023.