

ARTIGO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO ÀS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017 E DA BNCC

Raiany Priscila Paiva Medeiros Nonato¹
Cícero Nilton Moreira da Silva²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir a trajetória da Geografia no Ensino Médio (EM) brasileiro, desde sua institucionalização enquanto saber geográfico disciplinar, no século XIX, até as implicações da Lei Nº 13.415/2017 e a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, situa-se a Geografia dentro das principais reformas educacionais e proposições curriculares do país, desde o século XIX, passando pelos parâmetros e orientações curriculares do EM, até as políticas educacionais recentes, consolidadas na reforma do EM e na BNCC. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos fundamentam-se em pesquisa bibliográfica e documental, através da qual se realiza estudo e análise de documentos curriculares e referenciais bibliográficos que tratam da problemática em tela. Ressalta-se que o ensino de Geografia é marcado pelas diferentes acepções trazidas com documentos e Leis educacionais publicados ao longo dos anos, os quais determinam o conteúdo e a forma como o saber geográfico deve ser ensinado na escola. Mediante a esse contexto, além da ausência de um direcionamento no tocante a como se dará o ensino da Geografia no âmbito do itinerário formativo em ciências humanas e sociais aplicadas, identifica-se, no documento da BNCC, a ausência de um saber geográfico escolar autônomo, tendo em vista que a amplitude das categorias definidas na BNCC não leva em conta as especificidades da ciência geográfica. Este fato pode comprometer a discussão e compreensão de conceitos importantes, caros à Geografia e essenciais para a compreensão da dinâmica do espaço em suas diferentes escalas e dimensões.

Palavras-chave: Geografia. Trajetória. Ensino Médio. Currículo. Reforma educacional.

¹ Geógrafa Licenciada e Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: raianypriscila18p@gmail.com

² Professor Adjunto do quadro permanente do Curso de Licenciatura em Geografia e do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: ciceronilton@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir o percurso do ensino de Geografia no ensino médio (EM) brasileiro, situando-o dentro das principais reformas educacionais e proposições curriculares do país, destacando-se os principais enfoques dados a este componente curricular ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Para tanto, busca-se caracterizar contextos e expressividades que marcam o ensino de Geografia, no sentido das diferentes acepções trazidas com os documentos e Leis publicados ao longo dos anos. Tem-se em vista que o conhecimento geográfico escolar ocupou, em certos momentos, um lugar de expressividade na escola brasileira. Quando, por exemplo, no século XX, mais precisamente entre as décadas de 1930 e 1940, foi valorizado e incentivado para fortalecer a ideia da identidade nacional, reforçando a questão do nacionalismo patriótico.

Todavia, em outros momentos, como na circunstância atual, é considerado um saber escolar negligenciado, quando nem se quer é mencionado na Lei de Reforma do EM (Lei Nº 13.415/2017), a qual define a redução de componentes curriculares, ao mesmo tempo em que supervaloriza Língua Portuguesa e Matemática. Este cenário provoca incertezas frente ao lugar da Geografia no EM, quando implementada integralmente a reforma.

Deste modo, para tratar do percurso do ensino de Geografia no EM, fazemos, inicialmente, uma contextualização histórica, considerando o período de inserção do saber geográfico disciplinar na escola brasileira no século XIX e sua consolidação como ciência no Ensino Superior, no século XX. Destaca-se a Geografia na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999; 2002) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006) e, por fim, fazemos algumas reflexões em torno das implicações que a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018) trazem para o ensino de Geografia.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico para a construção deste trabalho, utiliza-se as pesquisas bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica auxilia na fundamentação das discussões teóricas, com base nos escritos existentes sobre a trajetória da Geografia no currículo da escola brasileira. A pesquisa documental possibilita a leitura, interpretação e descrição dos principais documentos curriculares de Geografia para o Ensino Médio (EM).

Dentre os estudos utilizados para fundamentação teórica das discussões acerca da trajetória da Geografia no Brasil, estão principalmente os de autores como Araújo (2012), Moraes (2007), Moreira (2010), Rocha (2000), Cavalcanti (1998; 2012), Carvalho (2015),

Albuquerque (2011), Pizzato (2001), Pessoa (2007), Mormul e Giroto (2014), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2019). Destaca-se, a posterior, a Geografia presente nos documentos curriculares nacionais, como nos PCNEM (2000; 2002), nas OCNEM (2006) e na BNCC (2018). E em seguida, como as implicações da Lei Nº 13.415/2017 repercutem no Ensino Médio e na Geografia.

Ressalta-se que este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado, defendida em 28 de maio de 2020, no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE) do Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no qual se desenvolveu um estudo sobre a Geografia no contexto da Lei Nº 13.415/2017.

2 TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: CONTEXTOS E EXPRESSIVIDADES

Para entender a trajetória do ensino de Geografia no Brasil, é pertinente conhecer sua conjuntura de origem e surgimento. Neste sentido, para Araújo (2012, p. 38), “A Geografia brasileira é reflexo da sistematização da Geografia como ciência na Europa, porém, com características e peculiaridades inerentes à realidade brasileira”.

Conforme apontam Moraes (2007), Moreira (2010) e Rocha (2000), o surgimento da Geografia enquanto ciência moderna tem suas origens no século XIX. Esse contexto de surgimento é marcado por um intenso processo de transformações socioespaciais no mundo, em decorrência da expansão do modo de produção capitalista, em suas fases industrial e imperialista.

O ensino de Geografia, por sua vez, vai inserir-se no bojo dessas transformações da sociedade e sua dinâmica socioespacial, as quais vão influenciar diretamente no conteúdo e na forma como é ensinado nas escolas. Desse modo, a história da Geografia como disciplina escolar tem início no século XIX, “quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico” (CAVALCANTI, 1998, p. 18).

Neste seguimento, Tonini (2006) ressalta que a sistematização da Geografia, enquanto conhecimento disciplinar escolar, ocorreu, inicialmente, no ensino primário da Alemanha no século XIX, com vistas a fortalecer a identidade nacionalista do país, naquele período. Para tanto, serviu como instrumento de inculcação na população de um sentimento patriótico, de ligação com o solo, por meio da abordagem de conhecimentos que envolviam os aspectos

naturais e as potencialidades econômicas do país, contribuindo, deste modo, para o fortalecimento do Estado Nacional alemão.

No contexto brasileiro, a Geografia enquanto saber geográfico disciplinar passa a fazer parte das escolas no século XIX, frente às transformações que ocorreram no país depois da proclamada a independência em relação a Portugal, em 1822 (CARVALHO, 2015).

De acordo com Veiga (2007), para o aperfeiçoamento da independência política e da conjuntura que se instaurava naquele momento, a escola era o meio ideal para acesso à cultura letrada, à ciência, à literatura e a outros conhecimentos; assim como também era o instrumento viável para homogeneização da língua, dos costumes e “[...] da constituição de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional” (VEIGA, 2007, p. 174).

Nesta sequência, alguns elementos, como a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 e a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) em 1838, vão dando conformação à sistematização de dados e informações acerca do território brasileiro, os quais, posteriormente, vão fundamentar a consolidação do conhecimento geográfico, enquanto ciência no país (CARVALHO, 2015).

De acordo com Rocha (2000), a criação do Colégio Dom Pedro II representa um marco para o ensino do conhecimento geográfico escolar no país, levando em conta que é nesta instituição que seu ensino adquire maior importância na educação formal, a ponto de se constituir como uma disciplina.

Todavia, Albuquerque (2011) pontua algumas informações que evidenciam a necessidade de repensar a demarcação da institucionalização do ensino de Geografia no Colégio Dom Pedro II, uma vez que suas pesquisas constatarem que já existiam instituições de ensino formal e livros didáticos anteriores a esta data com a disciplina de Geografia. Tal posicionamento está fundamentado em autores como Melo (1886), o qual afirma que,

[...] no ano de 1831, foi criado um curso superior pelo então governador da província da Parayba, Dr. José Tomaz Nabuco de Araújo. Esse curso, que posteriormente constituiu o Liceu Paraibano, teve como disciplinas elencadas no currículo: filosofia racional e moral, retórica, Geografia e elementos de história. (MELO, *apud*, ALBUQUERQUE, 2011, p. 38).

Mediante ao exposto, destaca-se que não há pretensão de aprofundar essa discussão, até porque não é o propósito final deste trabalho. Entretanto, acredita-se ser válido apresentar as respectivas visões acerca da sistematização do conhecimento geográfico disciplinar no Brasil.

Albuquerque (2011) ressalta que os primeiros livros didáticos em circulação no país, em sua maioria, eram publicações estrangeiras. Por isso, reuniam poucos conteúdos sobre o Brasil. Em geral, tratavam de abordagens de Geografia matemática, cosmografia e corografia. Os conteúdos abordavam os continentes em uma visão eurocêntrica, com destaque para nomenclaturas de países e cidades, rios, montanhas, climas, etc.

“No que diz respeito aos métodos de ensino e aprendizagem difundidos pelos livros didáticos, havia uma acentuada valorização da memória como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 30). Em síntese, o ensino de Geografia durante o Brasil Imperial manteve-se centrado em uma orientação descritiva, nomenclaturista e distante da realidade do aluno, tendo em vista que a produção dos livros didáticos era de origem estrangeira e se detinha à análise de contextos distantes. Os professores que atuavam no ensino de Geografia advinham de outras profissões (advogados, sacerdotes) ou autodidatas, pois, ainda não existiam cursos de formação de professores de Geografia no país (ROCHA, 2000).

Após o fim do império, com a proclamação da República do Brasil em 1889, tem início uma fase de transformações em diferentes âmbitos: político, a partir da instituição da república; social, com o crescimento populacional; econômico, com a industrialização; cultural, por meio da valorização da ciência e desenvolvimento de técnicas. E, é então, que a educação se consolida como veículo ideológico dos discursos nacionalistas.

No decorrer do período republicano, o ensino de Geografia é marcado por uma série de reformas educacionais, empreendidas a partir da última década do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (Quadro 1).

Através do Quadro 1, podemos constatar que reformas educacionais implementadas entre os anos 1891 e 1915 refletem mais diretamente o lugar ocupado pelo conhecimento geográfico no currículo do ensino secundário da época. Já as reformas iniciadas a partir da década de 1920 fundamentam-se nos princípios iniciais do movimento de renovação do ensino de Geografia.

Nesse período, “a educação passa a ser vista como um dos princípios necessários à reforma social para a adaptação aos novos tempos, à nova forma de organização do trabalho e à disseminação da ideologia nacional e da civilização e do progresso” (CARVALHO, 2015, s.p.). Em certa medida, este *status* de conhecimento estratégico foi expressivo para o ensino de Geografia e útil para o Estado Nação, que buscava se afirmar através de uma perspectiva de base territorial.

A geografia no contexto das reformas educacionais (1891-1942)	
Reforma Benjamin Constant (1891)	Estabelece que Geografia Escolar deve ser ministrada nas sete séries do ensino secundário integral.
Reforma Epitácio Pessoa (1901)	Reduz as aulas de Geografia apenas aos três primeiros anos do ensino secundário integral.
Reforma Rivadávia da Cunha Corrêa (1911)	Redução do curso secundário de sete para seis anos, incumbindo à Geografia a participação nas três primeiras séries, assim, permanecendo o que havia sido estabelecido na reforma anterior.
Reforma Carlos Maximiliano (1915)	A Geografia passa a ser ministrada apenas nos dois primeiros anos do curso secundário.
Luis Alves-Rocha Vaz (1925).	A década de 1920 é considerada como um importante marco para o ensino de Geografia na escola, período que emerge uma proposta de ensino para esta disciplina, a partir da reforma Rocha Vaz. Intensificam-se embates em defesa da urgente renovação dessa disciplina. Neste período, emerge, também, a preocupação com uma educação voltada para a consolidação do nacionalismo-patriótico.
Reforma Francisco Campos (1931)	Foi a partir de então que o Estado brasileiro passou a valorizar a Geografia, em razão das finalidades atribuídas ao seu ensino, no qual se percebeu seu caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Nesta década, ocorre a criação dos primeiros cursos de formação de geógrafos nas Universidades do país, a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do (IBGE) e do Conselho Nacional de Geografia (CNG).
Reforma Capanema (1942)	Marcada pela forte expressividade dos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas, o ensino de Geografia continua seguindo o caráter descritivo das ações da natureza. Esta reforma deu ênfase à propagação da ideologia nacionalista nas escolas. À Geografia coube o papel de propagar o caráter patriótico no país.

Quadro 1: Trajetória do ensino de Geografia no período de 1891-1942. Fonte: Produzido pelos autores (2017), adaptado a partir de Pizzato (2001), Pessoa (2007) e Araújo (2012).

Esse movimento de renovação da Geografia, iniciado no final do século XIX, decorre do contexto de movimentos em prol da ampliação do acesso à educação pública, entendida como essencial para construção de um projeto de sociedade, que teve inúmeras contribuições de Rui Barbosa. Nesse projeto de sociedade, o ensino de Geografia ganha significado e valor. As propostas de Rui Barbosa apontavam a necessidade de um ensino de Geografia a partir de uma visão contextualizada, partindo de escalas mais próximas, para que, depois, os alunos pudessem ampliar a sua visão. Ele explanava a necessidade de superar um ensino fundamentado na repetição de listas e nomes de cidades e países; defendia o uso de materiais didáticos, como mapas e globos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, despertar o interesse dos alunos e tornar as aulas atrativas. Além disso, o autor defendia a

criação de cursos de formação de professores na modalidade presencial, com duração de quatro anos (MORMUL e GIROTTO, 2014).

Já nas primeiras décadas do século XX, Delgado de Carvalho, um dos primeiros professores a considerar o pensamento geográfico moderno, passa a fazer parte do Colégio Dom Pedro II, na década de 1920. Em 1925 publica a obra *Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna*, através da qual retrata a necessidade de superação de uma Geografia nomenclaturista, que privilegia a memorização de nomes. Ao longo deste trabalho, faz inúmeras críticas a inexistência de um rigor conceitual no ensino de Geografia no Brasil. Segundo ele, seria necessário inserir, nas salas de aulas, um conhecimento “menos ingênuo e mais científico”, seguindo a linha da Geografia que vinha sendo desenvolvida na Europa. O autor propõe, como sugestões metodológicas, que, para tratar de assuntos de Geografia, os professores buscassem relacioná-los com o meio em que vivem os alunos. Em síntese, ele sugere uma nova orientação para o ensino desta disciplina, baseada em uma concepção moderna e científica de Geografia (PESSOA, 2007).

As décadas de 1930 e 1940 são marcadas por acontecimentos relevantes na sociedade brasileira, sobretudo, acontecimentos de ordem política e econômica, como a Revolução de 1930 e o Estado Novo, assim como a emergência dos processos de industrialização e urbanização.

A década de 1930 representa um período de transição econômica, iniciada mais precisamente no ano de 1929, devido à crise da economia agroexportadora do café, intensificada com a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, além de embates de segmentos da sociedade, que se encontravam insatisfeitos com o cenário político da época. Essa conjuntura impulsiona a Revolução de 1930, que expulsa do poder a oligarquia do café e dá início à Era Vargas, que representou: o início da efetivação dos processos de industrialização e urbanização do país; a construção de uma identidade nacional; o incentivo à pesquisa acadêmica para as realidades nacionais; e também a defesa do patriotismo e da soberania brasileira.

Esta conjuntura repercutiu diretamente no sistema educacional do país, e, conforme Palma Filho (2010), culminou na Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; houve, também, a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), também conhecida como Reforma Francisco Campos, em homenagem ao Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública; o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); a Constituição Federal de 1934; e Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

A Reforma Francisco Campos, citada acima, ocorre no contexto dos acontecimentos políticos da década de 1930. Decretada em 1931 pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, dividiu o curso secundário em dois ciclos: o Ginásial, em cinco anos e, o complementar, em dois anos. Esta reforma propôs, ainda, novos direcionamentos para o ensino secundário e para o ensino superior do país, com o objetivo de adaptar a educação às novas exigências colocadas pelo processo de industrialização, que Vargas pretendia impulsionar.

Esta proposta traz, para o ensino de Geografia, uma proposta de Geografia Moderna, que busca a superação de uma disciplina nomenclaturista, enquanto privilegia o conhecimento prévio do aluno, oriundo de suas experiências e impressões adquiridas no meio onde estão inseridos, decorrente da influência dos ideais da Escola Nova.

No que se refere à metodologia a ser empregada em relação às técnicas de ensino e aprendizagem, o programa direcionado ao ensino de geografia nos dava uma nítida orientação de aproveitar sempre as observações e impressões colhidas pelos alunos, aplicando, sempre que possível, o método intuitivo por meio de demonstrações e experiências (PESSOA, 2007, p. 51).

A Geografia, nesse contexto, encontra o cenário ideal para se consolidar cientificamente, devido a importantes acontecimentos que contribuíram para seu desenvolvimento: a criação das universidades em São Paulo (1934) e no Rio de Janeiro (1935), a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB (1934) e a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1937) (ANDRADE, 2006).

Neste momento, destaca-se a chegada de geógrafos franceses, dentre os quais se destacam Pierre Deffontaines e Pierre Mobeig, que contribuíram para que a Geografia se desenvolvesse como campo de pesquisa e ensino (MORMUL e GIROTTO, 2014).

Junto com a criação das primeiras universidades, surgem os primeiros cursos de História e Geografia, que na época constituíam uma única graduação.

Foi através do decreto Nº 19.815, de 11 de abril de 1931, que o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Através desse decreto, foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentro outros cursos, o de Geografia. As duas novas instituições organizadas sob essas novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ. Os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento foram abrigados nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades (ROCHA, 2000, p. 132).

Portanto, estes acontecimentos significaram para o ensino de Geografia um momento de importantes transformações. Primeiro, pelos debates que destacam a necessidade de renovação das formas de ensinar o conteúdo desta disciplina. Segundo, pela formação dos primeiros profissionais licenciados em Geografia para atuarem no ensino secundário.

No decurso das reformas, tem-se a reforma Capanema, que, por sua vez, representa a instituição de um conjunto de Leis Orgânicas de Ensino, implantadas através de Decretos/Leis entre os anos de 1942 e 1946. Pizzato (2001, p. 114) destaca o papel direcionado à Geografia neste período:

Voltando ao papel que caberia a Geografia nestas políticas, vemos que a legislação, ao oficializar para ela o papel de garantir o estudo mais profundo da realidade brasileira, de fato, quer garantir o papel de difusão do nacionalismo patriótico que a Geografia deveria desempenhar.

Neste sentido, a Geografia deveria tratar de conteúdos que destacassem os aspectos do território nacional: as matas, a extensão territorial, o povo, as riquezas; difundindo, assim, características que fundamentassem a construção da identidade nacional e desenvolvessem o sentimento de orgulho do povo pela nação.

De acordo com Pizzato (2001), a Reforma Capanema vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 4024 de dezembro de 1961.

Esta última fase foi marcada pelas controvérsias entre escolas públicas e particulares, ou católicos e liberais, além da questão do financiamento. Porém, o que marca os acontecimentos desta fase é a tentativa de superação, no plano da organização educacional, do mecanismo de transplante cultural. É quando tomam vulto os “Movimentos de Educação Popular”. Mesmo restringindo-se mais ao Nordeste, o resultado desse trabalho ganha força, e os resultados são editados por Paulo Freire no livro “Educação como prática de liberdade”, que é discutido nacionalmente apesar da paralisação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA - pela mudança de orientação política de 31 de março de 1964 (PIZZATO, 2001, p. 115).

Neste sentido, as décadas de 1960 e 1970 são expressivamente marcadas pela censura e repressão motivadas pela Ditadura Militar. João Goulart, Presidente entre os anos de 1961 a 1964, tinha ideias progressistas que defendiam a realização das chamadas reformas de base, que desagradavam as elites industriais e agrárias, os banqueiros, a Igreja Católica, assim como os militares. Todos temiam que o Brasil caminhasse para um regime socialista, visto que, no cenário mundial, acompanhava-se a bipolaridade (capitalistas *versus* socialistas) e a Revolução Cubana. Esta conjuntura desemboca na instabilidade política, econômica e social,

culminada com o Golpe Militar de 1964, que vem a marcar significativamente o ensino de Geografia, na década de 1970, com a Lei Nº 5.692/1971.

Neste período, a Geografia e a História foram unificadas em uma única disciplina, denominada de Estudos Sociais, tornando o saber geográfico bastante empobrecido em seu conteúdo. Esta disciplina fazia parte de mais uma reforma estabelecida na educação brasileira, iniciada no ano em que os militares, através do Golpe de 1964, assumem a Presidência do país.

Enquanto na universidade, na década de 70 do século XX, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro e segundo grau, hoje ensino fundamental e médio, enfrentava um problema ocasionado pela Lei 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e Geografia da grade curricular (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 59).

A Lei Nº 5.692/1971 fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, segundo a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. Na década de 1970, esse documento apresentou novas propostas para a organização desses níveis de ensino.

De acordo com Santos (2018, p. 52), os Estudos Sociais “não só constituíam uma disciplina com conteúdos mal definidos, como também representava uma junção de ciências que, gradualmente, perderiam sua singularidade rente às mudanças em progresso”.

A fragmentação dos conteúdos do saber geográfico escolar, nesse sentido, fez com que o ensino de Geografia perdesse sua essência e especificidade. Enfraquecendo a realização de leituras e compreensões sobre a dinâmica espacial daquele momento, evitavam-se, assim, reflexões ou discussões acerca dos problemas que ocorriam no espaço brasileiro. Destarte, “Os Estudos Sociais vigoraram até 1986, realizando seu papel de preparar ideologicamente os jovens e adolescentes, onde os conteúdos serviam para dissimular a realidade do sistema repressivo que buscava-se ocultar” (PIZZATO, 2001, p. 119).

Portanto, as grandes transformações mundiais, a reorganização espacial e a globalização condicionaram a necessidade de se pensar em uma nova postura teórica e metodológica para o ensino de Geografia. No Brasil, após o fim da ditadura militar, os anos 1980 e 1990 foram marcados pela redemocratização do Estado, abertura política e reorganização da sociedade.

Conforme abordado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a década de 1980 foi marcada pela emergência das discussões entorno do movimento de renovação da Geografia nas escolas brasileiras, através da publicação de livros didáticos, assim como dos encontros promovidos pela AGB, os quais tiveram como pauta refletir sobre o ensino de Geografia e

incentivar a publicação de trabalhos com esse tema, com vistas à proposição “de meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino de Geografia e a realidade social, política e econômica do país” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 59).

“[...] O movimento de renovação do ensino de Geografia faz parte de um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica, iniciado no final da década de 1970” (CAVALCANTI, 1998, p. 18-19). Sob esta óptica, discutiremos, a seguir, a abordagem do ensino de Geografia no EM, a partir das propostas curriculares publicadas nas primeiras décadas do século XXI.

3 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO (EM)

Esta seção tem o intuito de situar a Geografia no EM, frente às propostas curriculares oficiais da política educacional brasileira, implementadas no início dos anos 2000. Tendo em vista que tais propostas orientam o ensino deste componente curricular a partir da definição de conceitos-chave, eixos temáticos, objetivos e competências e habilidades.

De antemão, é importante mencionar que as transformações de ordem curricular na Educação Básica, que ocorreram no final do século XX, resultam na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Derivados de projetos firmados em estudos financiados por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), e implantado em diversos países, a fim de organizarem o currículo e articular as diferentes áreas do conhecimento, a partir de orientações e desenvolvimento de propostas curriculares e pedagógicas.

Essa denominada política mais geral de desenvolvimento está vinculada à responsabilidade do Brasil frente a organismos internacionais, que para a autorização de empréstimos econômicos tem como acordo a instauração de políticas públicas para a educação. A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos proposta pela Organização das Nações Unidas (UNESCO) no ano de 1990, e do seguinte Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, referencia-se a nível mundial orientações para a educação que serão adotadas pelo Brasil através da LDB/1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) (CASTROGIOVANNI E PEREIRA, 2012, p. 65).

Neste seguimento, no Brasil, esse projeto foi conduzido pelo Governo Federal e promoveu diversas transformações para todos os níveis de ensino da Educação Básica e principalmente para o EM.

O projeto tinha o objetivo adequar o sistema de ensino a um conjunto de direcionamentos que atendesse, em um plano maior, as diretrizes dos organismos de financiamento internacional. O projeto se concretizou na segunda gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, coordenado por um grupo de professores a serviço do Ministério da Educação (MEC), sob o comando de Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi feita por uma equipe de especialistas do próprio ministério (professores universitários) e de convidados nacionais e internacionais.

Neste sentido, os PCNEM foram lançados pelo MEC em 1999, os quais “cumpram o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p. 4).

Os parâmetros apontam para uma organização curricular baseada em conceitos estruturadores em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo Pizzato (2001, p. 128), esta organização se constitui como uma tentativa contextualizada de “fazer um desenho curricular mais adaptado às características dos alunos do EM e de seu ambiente socioeconômico, aos próprios objetivos da formação cidadã superando a fragmentação dos estudos”.

Posteriormente aos PCNEM, foram publicados documentos complementares que tratam da organização curricular do EM, sendo os PCNEM+, publicados em 2002, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006.

Mediante as leituras destes documentos curriculares, identificou-se que as competências e habilidades aparecem com destaque ao longo de todas as áreas do conhecimento. Estes conceitos advêm da perspectiva do mercado de trabalho e, nesta prerrogativa, são utilizados para caracterizar a capacidade e habilidade dos sujeitos para desempenhar determinada função. Esta concepção começa a adentrar no âmbito educacional brasileiro a partir dos anos 1990, como resultado da vinculação das demandas do mercado de trabalho com as demandas de educação.

Os PCNEM, os PCNEM+ e as OCNEM estão estruturados através de competências e habilidades, que deverão ser desenvolvidas pelos alunos, ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, são definidas competências e habilidades específicas para cada disciplina que integra as áreas de conhecimento. A Geografia, por sua vez, está inserida na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No contexto desses documentos, a Geografia assume um papel importante no currículo, por ter o seu objeto de estudo, o espaço geográfico, exposto como conceito central da disciplina.

Inserida na proposta de ensino da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Geografia mantém sua identidade e especificidade, através da definição de conteúdos, competências e habilidades específicas, fundamentadas em conceitos-chave: espaço; paisagem; lugar; território e territorialidade; escala; e globalização, técnicas e rede.

Estes conceitos são como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço e dar conta de um mundo cada vez mais acelerado e fluído, levando em consideração os diferentes tipos de escalas e conceitos referentes à globalização, técnicas e redes. Eles permitem compreender o espaço a partir das formas de organização, resultantes da dinâmica de transformação das sociedades (BRASIL, 1999).

Compreender o mundo e as transformações que nele ocorrem, ao longo do tempo, é fundamental para a Geografia e, especialmente, para os alunos do ensino EM. Nesse sentido, o estudo dos conceitos-chave é imprescindível, pois, tais conceitos orientam a formação do cidadão para aprender a conhecer, a fazer, a conviver, e a ser (BRASIL, 1999). Os PCNEM definem competências e habilidades para a Geografia, dentre as quais estão:

- ✓ Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos e tabelas);
- ✓ Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos;
- ✓ Reconhecer os fenômenos espaciais, a partir da compreensão, interpretação e comparação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território;
- ✓ Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a compreensão das transformações dos territórios;
- ✓ Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida da vida no planeta; compreensão e aplicação dos conceitos básicos da Geografia;
- ✓ Reconhecer, na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual, a sua essência, enquanto resultado dos diferentes processos históricos e sociais, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- ✓ Compreender e aplicar, no cotidiano, os conceitos básicos da Geografia;
- ✓ Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade (BRASIL, 1999, p. 35).

O ensino de Geografia, conforme ressaltam os PCNEM (1999), tem como objetivo formar cidadãos que desempenhem competências e habilidades, características que lhes permitam compreender o espaço em suas várias dimensões e manifestações.

Os PCNEM+ não se distinguem em muita coisa do que foi definido no primeiro documento. Todavia, foram elaborados em 2002, com o intuito de ampliar as orientações contidas nos PCNEM. Quanto às orientações para o ensino de Geografia, o conceito de espaço geográfico continua evidente como conceito estruturante, do qual resultam outros conceitos-chave mais específicos. Esta afirmativa pode ser vista na Figura 1.

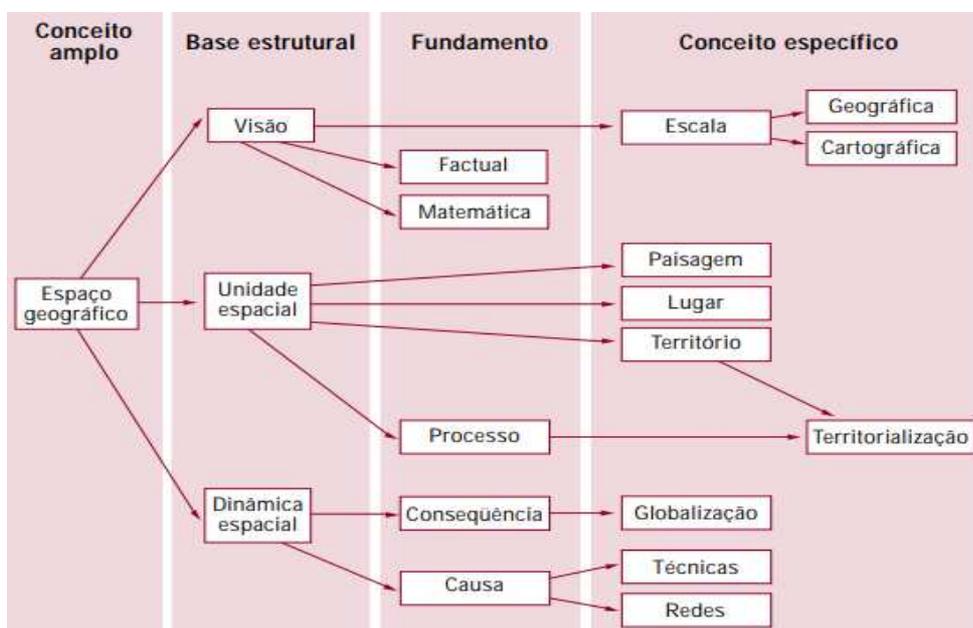


Figura 1: Fluxograma dos Conceitos de Geografia - PCNEM+. Fonte: PCNEM+ - Ciências Humanas e suas Tecnologias – Geografia (BRASIL, 2002).

Ao que coube à nossa leitura, a única diferença observada entre o que estava definido nos PCNEM (1999) diz respeito à forma de organização dos conceitos, que antes apareciam no corpo do texto, mas, na versão dos PCNEM+ (2002), estão apresentados no fluxograma.

Além disso, os PCNEM+ (2002) incluem os chamados eixos temáticos, os quais sugerem uma lista de temas/conteúdos para orientar o ensino de Geografia, sendo eles: a dinâmica do espaço geográfico; o mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos; o homem criador de paisagem/modificador do espaço e o território brasileiro: um espaço globalizado (BRASIL, PCNEM+, 2002). As mesmas competências definidas para a Geografia nos PCNEM, aparecem nos PCNEM+.

O documento curricular posterior aos PCNEM+ foi publicado no ano de 2016. Ele foi desenvolvido com a finalidade de contribuir com o ensino das diferentes disciplinas, e é esse aspecto que se destaca como diferencial da proposta anterior, em que se identificou a atualização de eixos temáticos:

- ✓ Formação territorial brasileira;
- ✓ Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade,
- ✓ O desenvolvimento da Geografia Urbana mundial;
- ✓ O futuro dos espaços agrários, a globalização, a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência;
- ✓ Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais;
- ✓ As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território;
- ✓ As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica;
- ✓ Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações (BRASIL, 2006).

Como evidenciado no documento das OCNEM (2006), os eixos temáticos ampliam as possibilidades para aprender e aprofundar os conceitos geográficos. E, além dos eixos temáticos, o documento também define uma nova lista de competências e habilidades (Quadro 2).

As competências e habilidades estão articuladas entre si e devem ser desenvolvidas considerando os conceitos-chave, a começar pelo espaço, essencial à compreensão da organização socioespacial e das interações entre sociedade e natureza. Ademais, deve-se levar em conta a contribuição das diferentes linguagens para compressão dos fenômenos geográficos, reconhecendo as diversas formas de representação do espaço, através da cartografia, que fornece domínio teórico e prático para orientação, identificação, localização e delimitação de porções do espaço.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. Capacidade de articulação dos conceitos	Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na Análise geográfica.
Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.	Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
Domínio de linguagens próprias à análise geográfica	Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo	Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
Estimular o desenvolvimento do espírito crítico	Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Quadro 2: Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio – OCNEM (2006).
Fonte: OCNEM, Ciências Humanas e suas Tecnologias - Conhecimentos de Geografia (BRASIL, 2006).

Por fim, o quadro de competências e habilidades aponta a necessidade de uma leitura crítico-interpretativa, a qual demanda o domínio de conhecimentos específicos que permitem realizar a leitura do espaço geográfico, do território, da paisagem e do lugar. A partir disso é que se torna possível compreender as contradições manifestadas espacialmente, a partir das desigualdades derivadas dos processos produtivos e de consumo.

Deste modo, a Geografia inserida no contexto das Ciências Humanas e suas Tecnologias, nestes documentos citados, se mantém como componente curricular do EM, considerando a especificidade do conhecimento geográfico e dos conceitos-chave, que são fundamentais para compreensão do mundo e das complexidades que nele se apresentam.

4 QUAL O LUGAR DA GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO (EM)?

Homologada em dezembro de 2018, a BNCC do EM tem como foco orientar a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, tanto no âmbito dos direitos e objetivos de aprendizagem, quanto no tocante à organização e definição de itinerários formativos (BRASIL, 2018).

A Geografia, no contexto da BNCC, insere-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada, também, por História, Filosofia e Sociologia. Esta área está estruturada a partir de categorias, competências e habilidades. Para tanto, o documento define como finalidade para esta área, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Para cada área do conhecimento são definidas categorias que deverão nortear a formação dos estudantes deste nível de ensino.

[...] a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (BRASIL, 2018, p. 550).

No caso da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias estabelecidas são: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Quanto às competências específicas, são definidas seis para a área supracitada:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e 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. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 570).

Para cada competência, também são definidas habilidades, as quais deverão ser desenvolvidas em diferentes arranjos curriculares, a partir dos itinerários formativos.

Isto posto, as investigações realizadas neste estudo buscaram compreender quais as proposições curriculares para a Geografia no EM. Assim, para um começo propício de discussão, identifica-se uma lacuna sobre o que ensinar em Geografia e porque ensinar.

Diferente dos PCNEM e das OCNEM, a BNCC não trabalha com uma perspectiva disciplinar. Os conteúdos são definidos a partir de categorias, que se desdobram em competências e habilidades definidas de maneira ampla, sem considerar conceitos específicos de cada uma das ciências que compõem as áreas de conhecimento.

Em meio a isso, identifica-se, no documento da BNCC, a ausência de um saber geográfico escolar autônomo, tendo em vista que, a amplitude das categorias não leva em conta a especificidades da ciência geográfica. Este fato pode comprometer a discussão e compreensão de conceitos importantes, caros à Geografia e essenciais para a compreensão da dinâmica do espaço, em suas diferentes escalas e dimensões.

Santos (2019) ressalta que a diluição dos conhecimentos de Geografia a partir do novo arranjo curricular para o EM imposto pela BNCC, tende a comprometer “o saber pensar o espaço geográfico” e “o saber nele agir”.

Uma renovação educacional que retira a Geografia enquanto disciplina da função curricular que ela pode desempenhar não é inocente. Obedientes aos comandos do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio os compromissos desses reformuladores não são com a Educação Básica e nem com o direito universal, já que consideram a Educação como um serviço que tem que se adaptar às demandas do Mercado. A ausência do conhecimento geográfico, sobretudo dialético, impede que se possam perceber desmontes dos direitos sociais legalizados (SANTOS, 2019, p. 25-26).

A fala de Santos (2019) lembra um contexto bem semelhante que marcou o ensino de Geografia no Brasil, quando na época da ditadura militar quando, estrategicamente, a Geografia foi diluída junto aos conhecimentos da História, na tentativa de empobrecer o conhecimento geográfico, para mascarar uma realidade de opressão e violência em que vivia a sociedade brasileira.

A Geografia, dentro do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em nossa compreensão, representa um lugar de incertezas para o conhecimento geográfico escolar no EM, tendo em vista a forma de organização desta perspectiva curricular, que dilui conhecimentos de diferentes ciências para formar o que Farias (2017) chama de “amontoado disforme de conteúdos”.

Simões (2017) alerta que a proposta de fragmentação do currículo na constituição dos itinerários formativos pode representar uma precarização ainda maior das Ciências Humanas no âmbito do EM.

Ao permitir, por exemplo, que os sistemas de ensino venham a predestinar ou induzir por avaliações/orientações vocacionais apenas uma parte dos jovens para ter contato com os componentes desta área, impedindo que tenham uma formação comum, com acesso ampliado e/ou aprofundado aos conhecimentos referentes a outras áreas. Assim, também, com os estudantes que optarem por outro itinerário formativo, que perderão contato mais efetivo com as Ciências Humanas (SIMÕES, 2017, p. 57).

O autor faz essa reflexão motivado pela circunstância em que os itinerários deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta de cada sistema de ensino (BRASIL, 2018). Esta circunstância, por si só, já desmistifica a ideia de que os estudantes brasileiros terão uma formação comum, dada a realidade de que as escolas não têm a obrigatoriedade de ofertar os cinco itinerários, mas sim os que considerarem relevante para o contexto local. Todavia, em meio à diversidade de alunos, nem todos têm as mesmas preferências, e pode ocorrer que uma parte deles tenha afinidade com a área de Ciências Humanas, mas a escola não tenha disponibilidade para ofertar este itinerário.

Callai (2013, p. 40) pontua que o ensino de Geografia “se caracteriza como possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam sua identidade e seu pertencimento ao mundo”. Por sua vez, é um conhecimento útil e essencial para que os estudantes construam leituras da realidade do espaço, considerando as diferentes escalas cartográficas e geográficas, a partir de um olhar interpretativo sobre os fenômenos sociais, econômicos, políticos e ambientais que nele se apresentam.

Entretanto, para que o ensino de Geografia realmente contribua para a leitura do espaço e dos fenômenos, é necessário que os conhecimentos relativos a esta ciência estejam organizados de modo específico, considerando seu objeto de estudo, conceitos e métodos de

ensino que direcionem o que ensinar, por que ensinar e como ensinar em Geografia. Estas questões não se materializam na proposta da BNCC para o EM.

A possibilidade de diluição dos conteúdos da área de ciências humanas no itinerário ciências humanas e sociais aplicadas, conforme definido na Lei 13.415/2017, pode trazer impactos até para a formação de professores de Geografia, uma vez que os espaços de atuação destes profissionais podem diminuir, dada a sua configuração no EM, em que não há sua obrigatoriedade enquanto um componente curricular autônomo e obrigatório ao longo dos três anos.

Deste modo, compreendemos que o lugar da Geografia, no contexto de reforma do EM, ainda paira no campo de incertezas, quanto à forma de abordagem dos conteúdos, bem como quando aos itinerários formativos entrarem em vigor. Em síntese, a Geografia, na conjuntura de reforma do EM, assim como de outras ciências que não estejam no bojo da Língua Portuguesa e da Matemática, ocupa um lugar desprivilegiado.

Constata-se, desta feita, uma possibilidade de restrição do acesso ao conhecimento geográfico - o que em nossa concepção trará danos para a formação dos educandos, à medida que a proposta da BNCC transparece no esvaziamento do pensamento crítico-reflexivo e do conhecimento do espaço geográfico brasileiro e mundial.

Por isso, reafirma-se a necessidade de continuarmos defendendo a permanência da Geografia no EM, enquanto componente curricular autônomo, por intermédio da contribuição deste “conhecimento, de suas linguagens e instrumentos, na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo contemporâneo” (GIROTTTO, 2018, p. 170).

Para Cavalcanti (2012), a finalidade da Geografia, enquanto conhecimento escolar, está nas condições para que os alunos desenvolvam uma visão espacial da realidade, para que possam, então, interpretar, analisar e, sobretudo, agir na realidade social. Neste sentido, é preciso mostrar a importância da Geografia como saber disciplinar. Neste seguimento, Giroto (2018, p. 73) propõe que a Geografia tenha lugar central sobre as discussões em volta da sociedade e das transformações que nela ocorrem:

A potência do conhecimento geográfico está nesta constante provocação de olhar para o mundo, reconhecendo a dimensão espacial dos fenômenos expressa nas suas localizações, distribuições, correlações, em múltiplas escalas. Há que se afirmar: A Geografia é um conhecimento necessário, mas não suficiente para ler o mundo. Como necessário, é preciso reconstruí-lo e ressignificá-lo a todo momento, reconhecendo sua importância e o direito de todos e todas a produzirem, expressarem e transformarem, pela Geografia, o mundo em que vivem.

Isto posto, precisamos defender a autonomia e especificidade da Geografia, aliadas a uma carga horária que possibilite a este componente evidenciar o seu papel de relevância na formação do indivíduo, a partir da compreensão do espaço, produzido/reproduzido pelas ações humanas, ao mesmo tempo em que é fruto destas ações que acontecem no mundo. Para isso, é preciso que haja tempo para discutir o espaço geográfico enquanto conceito-chave, ratificando a importância e utilidade que a Geografia nos traz, por intermédio da aprendizagem de conceitos e conteúdos essenciais à leitura do mundo, da vida e do espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas e reformas educacionais desenvolvidas no país, ao longo dos anos, fazem parte de uma realidade global que sobrepõe a educação aos ditames neoliberais do capital - o que por sua vez influencia na forma como o conhecimento escolar é organizado e ministrado nas instituições de ensino, através da regulamentação de Leis, documentos normativos e diretrizes curriculares. Assim, o ensino de Geografia é marcado pelas diferentes acepções trazidas com estes documentos e Leis publicados ao longo dos anos, os quais determinam o conteúdo e a forma como o saber geográfico é ensinado na escola.

Sob esta perspectiva, estas considerações materializam-se de acordo com a nossa compreensão construída sobre as proposições da Lei nº 13.415/2017 e seus rebatimentos para a Geografia. Segundo as proposições desta Lei, a Geografia passará a integrar o itinerário formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podendo deixar de ser um componente curricular autônomo e obrigatório nos três anos do EM.

A Geografia sob a ótica do itinerário formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em meio ao privilégio dado a Português e Matemática como disciplinas mais importantes no currículo, perde espaço nesse bojo, devido ao que denominamos por hierarquização do conhecimento. Constata-se, portanto, que isso ocorre justamente em um contexto de instabilidade política e econômica, onde a formação profissional volta a ser o foco do ensino médio: formação técnica e instrumentalização para o mercado de trabalho.

Desse modo, compreende-se que a Geografia, enquanto disciplina escolar, caminha de acordo com o tipo de formação indicado em cada momento da história da educação brasileira, sofrendo influência direta na determinação de sua condição disciplinar, quando a formação profissional ganha ênfase.

Quando pensamos a forma como a Geografia está sinalizada na reforma do EM e mais precisamente na BNCC, observamos a desvalorização dos conhecimentos caros às Ciências

Humanas e Sociais, principalmente, pela retirada das tecnologias apenas na grande área de conhecimento das ciências humanas, conforme definido na BNCC do EM, o que se alinha à retirada de todo e qualquer fomento possível nessa área, como é o caso do recente fim do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para as Ciências Humanas, impactando severamente na iniciação à pesquisa nessas áreas.

Enfim, as ciências humanas e sociais, dentro desse contexto, se encontram em crise frente aos ditames engendrados pelo Estado brasileiro, associado aos interesses de grupos vinculados aos setores econômicos hegemônicos do mercado global.

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN BRAZIL: FROM THE INSTITUTIONALIZATION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE TO THE IMPLICATIONS OF THE LAW NUMBER 13.415/2017 AND FROM BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

ABSTRACT

This work aims to discuss the trajectory of Geography in Brazilian High Schools, from its institutionalization as a disciplinary geographic knowledge, in the nineteenth century, to the implications of the Law number 13.415/2017 and the creation of the Brazilian National Common Curricular Base. To do it so, Geography is placed inside the main educational reform and curricular propositions of the country, since the nineteenth century, and on the going through the High School curricular parameters and guidelines, until the recent educational policies that were consolidated on the High School reformation and on the BNCC (Brazilian National Common Curricular Base). This is a qualitative research, whose methodological procedures are based on bibliographic and documentary research, through which the study and analysis of curricular documents and bibliographic references that deal with the issue at hand is carried out. It is noteworthy that the teaching of Geography is marked by the different meanings brought with documents and educational laws published over the years, which determine the content and the way geographic knowledge should be taught at school. Through this context, in addition to the lack of guidance regarding how Geography teaching will take place within the scope of the humanities and social sciences training itinerary, the BNCC document identifies the absence of autonomous school geographic knowledge, by having in view that the breadth of the categories defined in the BNCC does not consider the specificities of geographic science. This fact can compromise the discussion and understanding of important concepts, dear to Geography and essential for understanding the dynamics of space, in its different scales and dimensions.

Keywords: Geography. Trajectory. High school. School curriculum. Educational reform.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29>>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- ANDRADE, Manoel Correia. A institucionalização da Geografia Brasileira. In: ANDRADE, Manoel Correia. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. p. 129-149.
- ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil**. Fortaleza, 2012. 138 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio, volume 1 – Bases legais e volume 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília/DF: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília/DF: MEC/SEMT, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília/DF: MEC, 2006.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Entre suas atribuições, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. A BNCC do Ensino Médio. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2018. 154 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 39-59.
- CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. A Geografia escolar no Brasil: percurso histórico da Colonização à primeira república. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina. Por una América Latina unida y sostenible, 15, 2015, La Habana, Cuba. **Anais[...]**. La Habana, Cuba: Palacio de Convenciones. 2015, 15 p. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/07.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; PEREIRA, Paola Gomes. Ensino de Geografia no Ensino Médio – documentos oficiais/caminhos autorais. **Rev. Traj. Mult.** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação, ano 3, n. 7, p. 62-76, ago. 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/ensino_de_geografia_no_ensino_medio_documentos_oficiais-caminhos_autorais.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas/SP: Papyrus. 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. Reforma que deforma: O novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, Mossoró/RN, v. I, n. 2, dez., 2017, p. 129-149. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/PENSARGEIO/article/view/2664>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A Geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro/SP, vol.16, n. 2, p. 156-175, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>>. Acesso em: abr. 2020.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 21.ed. São Paulo: Anablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2. ed. Tatuapé/SP: Brasiliense, 2010.

MORMUL, NajlaMehanna; GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e Projeto de sociedade no início do século 20 no Brasil – reconhecendo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí/RS, ano 29, n. 93, p. 214-242, mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3116/4629>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: **Caderno de Formação**. Cultura Acadêmica Editora. São Paulo: 2010. 19 p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis/SC, v.16, n.32, p. 95-137, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021/12871>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, TomokoIyda.; CACETE, NúriaHanglei. A disciplina escolar e os currículos de Geografia. In: _____; _____; _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 59-86.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. João Pessoa/PB, 2007, 134 p.

Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2007.

ROCHA, Glenyton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo/SP, n.15, p. 129-144. 2000. Disponível em: <<https://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/364/346>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SANTOS, Juliana Silva. A geografia e a implementação dos estudos sociais no currículo: uma análise a partir da lei 5.692/71. **Revista Pensar Geografia**, Mossoró/RN, v. 3, n. 2, p. 44-58, dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30993/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTOS, José Erimar. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria/RS, v. 23, e4, p.1-48 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30993/pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas Na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

TONINI, Ivaine Maria. Inventando a matéria escolar. In: TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar** - uma história sobre seus discursos pedagógicos. Injuí/RS: Ed. Unijuí, 2006, p. 19-40.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em 12/01/2021.

Aceito em 21/05/2021.