


## Abordagem crítica dos marcos de constituição formal do ensino de Geografia no Brasil

Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves<sup>1</sup> 

Universidade Federal do Espírito Santo

Ana Carolina Galvão<sup>2</sup> 

Universidade Federal do Espírito Santo

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo identificar e discutir alguns marcos formais na construção do ensino de Geografia no Brasil e como este se apresenta atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para a educação brasileira aprovado em 2018. Por meio de uma abordagem crítica e considerando que o ensino de Geografia Crítica é ferramenta necessária para a formação humana, parte-se da hipótese de que não houve construção substancial, no âmbito nacional, do ensino de Geografia no Brasil com tal propósito. Como resultado, constata-se o esvaziamento do ensino dessa disciplina direcionado à classe trabalhadora, principalmente após a aprovação da BNCC.

**Palavras-chave:** Ensino; Geografia; Geografia Crítica.


### *Critical approach of the frameworks of formal constitution of Geography education in Brazil*


**Abstract:** This article aims to identify and discuss some formal milestones in the construction of Geography teaching in Brazil and how it is currently presented in the National Common Curricular Base (BNCC), a reference document for Brazilian education approved in 2018. Through a critical approach and considering that the teaching of Critical Geography is a necessary tool for human formation, it is assumed that there was no substantial construction, at the national level, of the teaching of Geography in Brazil with this purpose. As a result, it can be seen that the teaching of this subject has been emptied towards the working class, especially after the approval of the BNCC.

**Keywords:** Teaching; Geography; Critical Geography.

### *Enfoque crítico de los marcos de constitución formal de la educación en Geografía en Brasil*

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo identificar y discutir algunos hitos formales en la construcción de la enseñanza de la Geografía en Brasil y cómo esta se presenta actualmente en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), documento de referencia para la educación brasileña aprobado en 2018. A través de un abordaje crítico y considerando que la enseñanza de la Geografía Crítica es una herramienta necesaria para el desarrollo humano, se

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, integrante do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”,  ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2545-2324>, e-mail: [paulianerhodes@gmail.com](mailto:paulianerhodes@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação Escolar (Unesp/Araraquara), Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, líder do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”,  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8451-8269>, e-mail: [galvao.marsiglia@gmail.com](mailto:galvao.marsiglia@gmail.com).

*asume que no hubo una construcción sustancial, a nivel nacional, de la enseñanza de la Geografía en Brasil con ese propósito. Como resultado, se puede ver que la enseñanza de esta materia se ha vaciado hacia la clase trabajadora, especialmente después de la aprobación de la BNCC.*

**Palabras-clave:** Enseñanza; Geografía; Geografía Crítica.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao abordar “ensino”, referimo-nos à teoria e prática inter-relacionadas que permitem ao professor refletir sobre o processo de humanização dos indivíduos (SAVIANI, 2013a), perspectiva materialista que contempla a formação humana na sua completude. Nessa direção, ao mencionar “ensino de Geografia”, remetemo-nos à apropriação do conhecimento e transmissão de modo organizado e sequenciado da ciência geográfica, processo conduzido pela Atividade, ou seja, uma ação pautada em objetivos, uma vez que o ensino participa do processo que torna o social individual e produz humanidade.

Conforme essa perspectiva, podemos dizer que o ensino está inserido na disputa ideológica e acompanha a luta de classes, isto é, não se caracteriza por suposta neutralidade. Sendo assim, faz-se preponderante que o professor tenha consciência dos processos envolvidos na construção tanto do conhecimento quanto das relações de trabalho, os quais proporcionam ao indivíduo o avanço no meio social. Por meio dessa compreensão sobre o ensino, buscamos identificar e discutir os marcos importantes que constituem a construção do ensino de Geografia no Brasil, organizando-os em quatro partes neste trabalho, quais sejam: “As primeiras concretizações formais do ensino de Geografia”; “O ensino de Geografia a partir da década de 1920”; “O ensino de Geografia a partir da década de 1970”; e “Apontamentos sobre o ensino de Geografia a partir dos anos 2000”.

Na primeira parte, “As primeiras concretizações formais do ensino de Geografia”, apontamos os primeiros marcos de constituição do ensino de Geografia brasileiro, as primeiras instituições construídas e que de alguma forma estiveram ligadas, direta ou indiretamente, à transmissão do saber geográfico, reproduzindo perspectivas estrangeiras de geografia e, ao mesmo tempo, constituindo o saber geográfico brasileiro.

Em “O ensino de geografia a partir da década de 1920”, contexto histórico de formação e consolidação da elite nacional e do projeto de embranquecimento populacional,

abordamos as reformas mais relevantes que afetaram o ensino de Geografia no processo de construção da educação nacional, assim como os embates de direcionamento da perspectiva geográfica a ser ensinada nas escolas do país. É nesse tópico também que apresentamos a perspectiva de ensino de Geografia defendida nesta elaboração.

Na parte intitulada “O ensino de geografia a partir da década de 1970”, evidenciamos como o ensino de Geografia foi se configurando com maior consistência nacional, embora guardasse ainda nesse momento contradições e complexidades que não permitiram o seu avanço pautado na geografia crítica, de cunho marxista, que se apresentava no país e era adotada por muitos intelectuais, inclusive no ensino básico, por meio dos livros didáticos.

Por fim, em “Apontamentos sobre o ensino de Geografia a partir dos anos 2000”, apresentamos os principais documentos de cunho nacional que direcionaram e ainda direcionam o ensino de Geografia no Brasil, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É nesse período histórico, início do século XXI, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a ser pensada e elaborada, até ser aprovada em 2018.

Com isso, atualmente, o ensino de Geografia está fundamentado em documentos nacionais de referência e mostra-se esvaziado e pautado em perspectiva que não atende a classe trabalhadora. Nesse segmento, realizamos a abordagem crítica da BNCC e, para tanto, apoiamo-nos nas proposições de Saviani (2009; 2013a) sobre o ensino. Conforme expõe o autor, o ensino pressupõe planejamento intencional, tanto da forma quanto do conteúdo, ações didáticas e saberes historicamente sistematizados, o que torna a educação escolar e, portanto, o ensino, qualitativamente diferente das demais formas de educação assistemáticas e cotidianas. Esta investigação aponta determinado desvirtuamento dessa perspectiva no processo constructo do ensino de Geografia no Brasil.

## 2 AS PRIMEIRAS CONCRETIZAÇÕES FORMAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao longo de seu decurso histórico, o Brasil enfrentou dificuldades para organizar e colocar em prática o sistema nacional de educação, inclusive em relação às condições

materiais, muitas vezes precárias, devido ao financiamento deficiente e mentalidade pedagógica que não atendeu e, até os dias atuais não atende a classe trabalhadora em sua plenitude (SAVIANI, 2013b). Considerando o ensino de Geografia como parte desse sistema, as dificuldades também atingiram esse segmento, que só foi ganhar certa consistência na década de 1980. Antes disso, no século XIX e parte do século XX, embora o ensino de Geografia tenha alcançado concretizações não articuladas, estas se revelaram importantes e contribuíram para a possibilidade de avanços em direção à sua sistematização e forte simbiose com o desenvolvimento da própria ciência geográfica no Brasil.

As primeiras concretizações desse ensino e que se destacaram no território nacional, influenciando e contribuindo para a possibilidade de organização e formalização do ensino de Geografia, foram o Observatório do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II, respectivamente criados nas décadas 1820 e 1830. A criação de ambas as instituições ocorreu no contexto da vinda e instalação da corte portuguesa no território brasileiro, que fomentou consideravelmente o desenvolvimento da cultura científica e ampliou a necessidade de se pensar o ensino no país (ALBUQUERQUE, 2015; OBSERVATÓRIO NACIONAL, 2022). O conhecimento geográfico disseminado na época era quase enciclopédico, com características e referências francesas; mas também contraditório, pois refletia o fomento de contestações e afloramento de novas ideias do período iluminista, cuja predominância era de avidez por conhecimento do mundo em expansão.

O Colégio Pedro II foi a primeira tentativa, a partir da capital do país e com repercussão, a buscar estruturar de forma organizada o ensino, com possibilidade de ampliação para demais estados. Embora a oferta fosse para grupos bastante restritos, a intencionalidade, por parte da Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte (1823), era de organizar um sistema de escolas públicas para todo o território nacional (SAVIANI, 2013b). Podemos verificar nesse movimento a tentativa de estruturar o que estava se estabelecendo gradativamente, o Estado nacional brasileiro.

Durante o período imperial, o ensino de Geografia manteve-se com as mesmas características (ROCHA, 2014), ou seja, com a abordagem de uma geografia mnemônica, enciclopédica, sem garantir o conhecimento geográfico de cunho crítico. A ideia de ensinar era limitada à instrução para a prática, pois temia-se a circulação de ideias emancipacionistas

que alimentavam não só desejos, mas possibilidades reais de movimentos em busca pela autonomia política do país. Não havia, portanto, pensamento direcionado à organização pedagógica do ensino da ciência geográfica – muito em função da ausência de cursos de licenciatura dessa área no país, que só surgiram na década de 1930 (FIORI, 2012) – e o que predominavam eram as reformas iniciais, lentas e graduais, entre elas, a Reforma de Couto Ferraz (BRASIL, 1854) e Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), para delinear o ensino como um todo no país (FIORI, 2012; ROCHA, 2014; SAVIANI, 2013b; SILVA, 2012).

Tais reformas tornaram-se marcos significativos para o segmento do ensino de modo geral e, inclusive, da Geografia. Além disso, suas aprovações ocorreram com o propósito de se modificar o ensino primário e secundário, com maior projeção da gramática nacional, ensinamentos da geografia e história moderna e adoção da geografia brasileira, considerando a influência de autores estrangeiros e grandes transformações provenientes do continente europeu. Além disso, tornaram o ensino elementar obrigatório e defenderam tanto o princípio da gratuidade estabelecido pela Constituição de 1824 quanto o oferecimento dos ensinos primário e secundário de forma livre, revelando os ideais liberais da época (SAVIANI, 2013b).

Conforme Haidar (2008), a reforma de Leôncio de Carvalho foi marcada pela articulação entre preparo científico e questões práticas, tendo como pano de fundo a psicologia. Esta última passou a ter maior relevância posteriormente e influenciou outra figura nacional expressiva da época, Ruy Barbosa (1849-1923), que, inclusive, se posicionou a respeito do ensino de Geografia ante à referida reforma, defendendo a necessidade de dar ainda maior ênfase às questões do ensino voltado à prática. Esse marco educacional foi do ponto de vista discursivo porque passou a questionar fortemente os conteúdos geográficos ensinados; porém, na realidade, manteve-se com as mesmas características ao longo de todo período imperial.

As décadas finais dos anos de 1800 foram marcadas pela larga produção de manuais referentes à geografia e à corografia – descrição da paisagem –, relacionados tanto aos aspectos físicos quanto humanos. Segundo Maia (2014), é possível que o surgimento do sentimento nacionalista e de pertencimento ao território tenha contribuído para as inúmeras produções da época, uma vez que se tratava de um tempo de construção da identidade

populacional e reforço do Império como liderança de uma nação que almejava ser civilizada, tendo como padrão o modelo europeu.

No sentido de fortalecer o país, iniciava, no fim do século XIX, um processo lento e gradual de estabelecimento do Estado como regente da educação. A promulgação da República em 1889 e o marco administrativo que impôs o fim da escravidão no Brasil, do ponto de vista legal, em 1888, foram característicos desse processo. Buscava-se assentar bases estruturadas no âmbito educacional com um objetivo específico: formar um novo tipo de trabalhador que atendesse aos ditames da sociedade elitizada, uma vez que o direito à educação se ampliava gradativamente a todos os cidadãos. Assim, a estrutura educacional para esse fim específico se refletiu no ensino de Geografia.

Nessa época, a geografia, de modo geral, estava assentada na ideia de país miscigenado, visto como incapaz de se autogerir. Eis aí um dos motivos para a excessiva importação de bens para sua organização, inclusive o conhecimento, questão que aos poucos foi sendo trabalhada com a produção de obras e pesquisas nacionais, ganhando impulso no fim do século XIX. De acordo com Silva (2012), a década de 1880 foi fértil para a produção de obras relacionadas ao conteúdo geográfico e, com isso, conhecimentos específicos do território brasileiro passaram a fazer parte do currículo escolar.

Ainda que não houvesse profissionais com formação específica para pensar e organizar o ensino de Geografia, questões importantes passaram a ser abordadas sem o descarte do caráter descritivo muito presente até aquele momento: relações comerciais e fronteiras brasileiras, províncias, produções materiais do Brasil, sistema hidrográfico brasileiro etc. (SILVA, 2012). Desse modo, não verificamos nessa conjuntura a intencionalidade de se pensar os procedimentos de ensino ou o próprio ensino de Geografia, nem os aspectos pedagógicos e metodológicos envolvidos nessa disciplina, especificamente.

Até 1892, o processo de sistematização do ensino brasileiro era ausente e já se acumulava grande déficit em matéria de educação (SAVIANI, 2013b); mas, no ápice das grandes produções relacionadas ao ensino, em 1893, iniciou-se a instituição dos chamados “grupos escolares”, concentração de classes seriadas reunidas em um único prédio. “Em 1892 empreende-se pela Lei nº 88 de 8 de setembro regulamentada pelo Decreto nº 144B de

30 de dezembro, a reforma geral da instrução pública paulista.” (SAVIANI, 2013b, p.171), a partir da qual passam a existir os grupos escolares<sup>3</sup>. Com isso, nos anos que se seguiram, o enfoque das discussões foram os métodos de ensino e sistematização nacional (SAVIANI, 2013b), o que inclui o ensino de Geografia.

Os “grupos escolares” se deram a partir da necessidade e de interesses da elite e em meio a intensas ocorrências político-econômicas, um fenômeno em transformação que oculta a ascensão do liberalismo e a crise no processo de constituição do ensino, a qual foi precedida pela crise na geografia como ciência, caracterizada por intensos embates no âmbito de suas bases filosóficas. Nesse período, fim do século XIX e início do século XX, na França, por exemplo, havia forte movimento na geografia que buscava fundir a relação entre a natureza e o humano. Essa perspectiva encontrou eco no Brasil e passou a ser compreendida como espaço geográfico, distanciando-se assim da visão puramente descritiva e baseada em memorização de elementos naturais, princípio vigente e que já estava muito forte no âmbito do ensino daquele país (RIBEIRO, 2011).

Por meio de Lucien Febvre (1876-1956), historiador que contribuiu consideravelmente para o âmbito geográfico, a geografia avançou, desvinculando-se da sociologia e reconhecendo suas diferentes facetas, como geografia física e humana (MOREIRA, 2009). Essa face de compreensão repercutiu muito no país e ditou a maneira pela qual essa ciência foi se estabelecendo e influenciando o ensino. No ensino de Geografia, isso apareceu no predomínio de informações sobre o país, com destaque para a visão socioespacial dos que estavam diretamente vinculados à estruturação da educação.

### 3 O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1920

Na década de 1920, havia forte inquietação no Brasil devido ao intuito de se construir identidade própria, modernizar e fortalecer as bases nacionais. Com isso, o caráter sociocultural da nação deveria aparecer na disciplina de Geografia, de modo que alcançasse

---

<sup>3</sup> Os referidos grupos deram início à instituição lógica do modelo escolar adotado – divisão escolar em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio –, marcado pelo positivismo e ideias liberais e que perdura até o momento atual.

a formação de uma nação, povo único e com capacidade de ser um Brasil como Estado-nação, embora nesse processo tenham tentado expandir o embranquecimento populacional, padronizar a cultura, eliminar negros e indígenas, além de ampliar sutilmente o ensino à classe trabalhadora (TEIXEIRA, 1956; THEODORO, 2009; VLACH, 2004).

Nascia assim uma espécie de “redefinição da identidade nacional”, o país ex-colônia, agora República, adotou organização política, vista como superior pela elite do país. Sobre esse contexto, Vlach (2004), com base nas reflexões de Távora (apud GEIKE, 1882, p. X), afirma que a Geografia, disciplina essencial à vida, passou a ser compreendida como um potente recurso da educação do povo. Na década de 1920, esse sopro modernizante da industrialização no Brasil permitiu a acentuação dessa nova perspectiva que já vinha influenciando o país no âmbito educacional por meio do movimento da Escola Nova.

Esse movimento ganhou impulso e direcionou a educação, a fim de organizar a sociedade, estruturá-la internamente, conforme a dinâmica industrial e a necessidade do trabalho, como preconizava o sistema político-econômico. Repensar o ensino, portanto, era necessário e a nova perspectiva pedagógica repercutiu na educação como um todo, havendo ampliação considerável da rede de escolas, início da profissionalização do magistério, reorientação das práticas de ensino, aparelhamento técnico-administrativo e forte disseminação das ideias escolanovistas em todo o país (SAVIANI, 2013b; VLACH, 2004).

Nesse caso, podemos destacar que o pedagógico, a partir de então, toma dimensão importante ao afetar o ensino como um todo no país. Nessa conjuntura, o ensino de Geografia recebeu fortes críticas pelas suas características descritivas e os novos autores que surgiram trouxeram em suas obras o viés intuitivo, positivista e liberal, a associação entre os fenômenos cognitivos e sociais, muito à moda escolanovista, ou seja, a valorização da experiência individual, das motivações e dos interesses dos alunos, considerados mais relevantes que o conhecimento científico. De acordo com Rocha (2000), a década de 1920 representou momento importante para o ensino de Geografia porque evidenciou de forma mais acentuada os conflitos entre aqueles favoráveis à Geografia conservadora e outros que defendiam a renovação do ensino de Geografia.

Nesse cenário, conforme expõe Silva (2012), alguns autores de livros didáticos se destacaram como referência para o ensino de Geografia à época, como Said Ali, linguista, geógrafo e biólogo que atuou no Colégio Pedro II; Fernando Antônio de Raja Gabaglia, professor de Geografia catedrático do Colégio Pedro II; e Carlos Miguel Delgado de Carvalho, geógrafo e professor de francês, radicado no Brasil. Como explica Silva (2012), este último muito se destacou, pois produziu – em 1925, com forte influência dos chamados métodos ativos de Pestalozzi – um importante tratado sobre o ensino de Geografia: “Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)”. O próprio título dessa obra já demonstra a intenção de se defender a geografia humana e a necessidade de se compreender o local e relacioná-lo às questões mais amplas da geografia (SILVA, 2012). Esse autor evidenciou um problema da época: a ausência de articulação nacional entre docentes e as próprias escolas para organizar, tratar, estudar, enfim, lapidar os conteúdos científicos da Geografia para o ensino básico no país.

Considerando o contexto mais amplo, podemos dizer que essa questão está atrelada à ausência de política institucional articulada, algo que também foi bastante enfatizado anos mais tarde pela obra de Anísio Teixeira, “A educação e a crise brasileira”, cuja primeira edição foi publicada na década de 1950. Na obra, Teixeira (1956) aprofundou seus estudos a respeito da educação no Brasil e constatou forte centralização do segmento no país desde a chegada dos jesuítas nesse território, algo que se perpetuou, também, devido ao interesse da elite em controlar e eliminar as possibilidades de desenvolvimento e formação crítica da classe trabalhadora.

Retomando, Carvalho, com forte apelo nacionalista e patriótico, característico do início do século XX, é considerado um marco no que se refere à construção do ensino de Geografia no Brasil, pois destaca nas suas obras o método adequado a ser empregado no ensino da disciplina, algo que já se apresentava de forma embrionária em autores anteriores. A partir da Reforma Luis Alves-Rocha Vaz, de 1925, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da uniformização de um currículo para todos os estabelecimentos oficiais de ensino secundário, as noções de Delgado de Carvalho foram adotadas e disseminadas como referência. Embora os efeitos da reforma não tenham ocorrido de forma homogênea e imediata em todo

território nacional, foi suficiente para mudar os rumos do ensino (SILVA, 2012; ROCHA, 2000).

Em 1926, foi oferecido aos professores primários o “Curso Livre de Geografia”, cuja orientação de geografia era “moderna”, ou seja, uma geografia que vislumbresse as “[...] relações de interdependência [...], as ações e reações que entre si exercem os fatores: solo, clima e homem, em uma certa e determinada região da superfície da Terra e em um dado momento da sua História” (BACKHEUSER, 1926, p. 84). Esse referencial de geografia encontra suas bases nas obras de Humbolt e Karl Ritter, ambos com fortes influências francesas. Podemos considerar que essa foi uma das primeiras e mais importantes medidas direcionadas à sistematização do ensino de Geografia, embora tenha sido bastante restrita ao sudeste brasileiro.

Ao longo do percurso histórico aqui descrito, o ensino incorporou de forma direta e indireta as inúmeras mudanças que ocorreram no próprio desenvolvimento científico da ciência geográfica. Diante do exposto, podemos notar a ausência de articulação entre a ciência geográfica, ainda em processo de elaboração no país, e a adequação desta para ser ensinada. Essas questões culminaram no chamado período de crise da geografia – embates entre as linhas teóricas que direcionaram a consolidação do primeiro curso de Geografia no Brasil com características mais ou menos descritivas –, que se misturou com a crise do ensino dessa ciência – a sistematização curricular, adequação e implementação dos grupos escolares (MOREIRA, 2009; SILVA, 2012). Lembremos que o ensino no país passa a ser algo central na consolidação de uma elite industrial que ganhava espaço após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, nesse caso, a Geografia como ciência e disciplina escolar estava a favor das estratégias para servir a elite.

Além da consolidação do próprio país como nação independente, outro motivo explica essa questão: com a agitação político-social proveniente das revoluções na Europa, no século XIX, o Brasil passou a absorver cada vez mais influência da realidade europeia, a fim de frear qualquer possibilidade de revolução ou movimento a favor da classe trabalhadora. Em meio a inúmeras influências, a década de 1930 foi a que se assentou e consolidou as bases de uma ideologia educacional; foi o período em que se deu a consolidação da estrutura que tentamos reformar até os dias atuais (XAVIER, 2005).

A referida década foi de expansão e adequação do que foi implementado anteriormente, os grupos escolares, e contou com auxílio de organização da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Criada em 17 de setembro de 1934, a AGB, depois de sua organização inicial, passou a comportar encontros de professores para a reflexão sobre o ensino de Geografia. Criada por iniciativa do professor Pierre Deffontaines, geógrafo francês defensor da chamada “geografia humana”, junto aos professores Rubens Borba de Moraes, Caio Prado Júnior e Luís Flores de Moraes Rego, a AGB contemplava profissionais, estudantes e colaboradores ligados à geografia de todo o território brasileiro. Porém, a AGB, se manteve incipiente e irregular nos anos que se seguiram após 1940, restringindo-se apenas aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Após passar por várias reformas estatutárias que se seguiram, no fim da década de 1960 se fortaleceu passando a dar maior espaço aos professores apenas na década de 1970 (ANTUNES, 2008).

No ínterim de constituição agebeana até a década de 1970, o ensino de geografia contou com determinações generalistas de cunho nacional, mas não menos importantes, tal como as difíceis discussões sobre ampliação do ensino público para as camadas populares que teve grande contribuição de Anísio Teixeira. Período de grande apreensão devido à ditadura-empresarial militar (1964-1988) que enrudeceu o sistema político social da época, inclusive nas escolas com fiscalização e monitoramento de ideias contrárias ao regime. Além disso, destacou-se nesse período as contribuições de Aroldo de Azevedo, embora com forte alinhamento ao pensamento ianque, maior ênfase à geografia urbana e exaltação ao desenvolvimento, endossou a importância da geografia na sala de aula (SAVIANI, 2013; ANTUNES, 2008; MORAES, 2009).

#### 4 O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1970

Foi na década de 1970 que o ensino de Geografia começou a ganhar maior destaque e a ser considerado de modo mais consistente e relevante no âmbito nacional, ou seja, como segmento do conhecimento que deve ser pensado, sequenciado e organizado, a fim de atender demandas pedagógicas. Entretanto, essa ideia não foi proveniente única e exclusivamente do Estado, mas também da organização entre os geógrafos acadêmicos que,

ao se reunirem anualmente para discutir os rumos dessa ciência, criaram um encontro específico para tratar do ensino. Não foi um movimento coeso e articulado com ideia pedagógica delimitada e com forte participação nacional de professores, foi um movimento ainda muito ligado à geografia acadêmica, principalmente do Sudeste do país, com forte participação de geógrafos, em que diversas vertentes pedagógicas foram adotadas (LOPES, 2021; VESENTINI, 2004). Vale mencionar que isso se deu com a ascensão da geografia crítica, vertente geográfica que se destacou depois da Segunda Guerra Mundial e empenhou-se em tratar do ensino de Geografia.

As questões a respeito do ensino de Geografia foram pontuadas concomitantemente a um novo movimento de renovação da geografia, o qual se pautava em uma “Geografia Nova”, ou seja, a comumente denominada de “Geografia Crítica” ou “Geografias Críticas” (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2021; CAVALCANTI, 1995). A AGB teve grande destaque nesse processo, pois passou a contar com participação horizontal de pesquisadores, estudantes e outros profissionais, mais precisamente em 1978, em meio à ebulição dos movimentos estudantis e às contestações ao regime empresarial-militar vigente no Brasil.

Distinta de outras vertentes, a geografia crítica surgiu com postura contrária à apatia diante da realidade em um tempo de muitas contestações políticas que marcaram a história, tal como ditaduras, fragmentações nacionais e embates político-ideológicos, e adentrou as instituições escolares como teoria fundamental para ser incorporada ao ensino de Geografia. Tal vertente destacou-se pelo rompimento com outras concepções da mesma ciência, por exemplo a geografia tradicional e a geografia teórico-quantitativa.

Essa nova geografia, porém, não deve ser compreendida como movimento monolítico de caráter único e incontestado, tampouco como uma geografia exclusiva do marxismo ou ainda como algo que chegou de imediato nas instituições escolares. Pelo contrário, trata-se de uma vertente com várias ramificações e que aos poucos foi sendo incorporada aos currículos escolares e livros didáticos.

Na própria geografia crítica também se destacaram vertentes progressistas que apontaram em direção à lógica capitalista e houve ainda aquelas declaradamente capitalistas. Conforme explica Moraes (1995), há inúmeros e diferentes caminhos trilhados pelas várias

propostas da geografia crítica, todos igualmente importantes e que contribuíram para a compreensão, enfrentamento e/ou associação e avanço na construção da geografia para o ensino dessa ciência no âmbito escolar. Ademais, ao mesmo tempo em que a geografia crítica, com aproximações ao materialismo histórico-dialético, apresentava-se, outras vertentes geográficas também surgiam com intuito de adequar o ensino às necessidades do sistema capitalista e, assim, novos discursos e ideias afloravam na sociedade de forma esvaziada e sem perspectivas de emancipação.

A geografia crítica – **ciência pautada e fundamentada na análise crítica da realidade concreta e construída e orientada para sanar problemas sociais; aquela que compreende o ser humano como um ser social criador do espaço, cujas experiências históricas não são descartadas, e defende a totalidade como categoria fundante na compreensão do espaço** –, geografia defendida nesta elaboração, foi e ainda é apropriada indevidamente por diversas propostas pedagógicas esvaziadas e reprodutoras de desigualdades sociais, mesmo que, aparentemente, os seus discursos sejam de crítica à educação dominante e defendam a necessidade de se pensar sobre a política educacional.

O movimento de esvaziamento crítico da geografia ganhou maior fôlego depois da década de 1980, com a incursão paulatina de medidas austeras implantadas no Brasil, concomitante aos movimentos de luta por educação laica, pública e de qualidade. Ainda assim, o grande marco foi o acirramento do neoliberalismo, com enfático intuito de transformar a educação e os demais direitos sociais em mercadoria e reorientação da relação entre o Estado, a sociedade e a política econômica. A partir disso, a escola pública se expandiu de forma gradativa, porém incoerentemente e, em grande medida, reproduziu o histórico de precarização das condições de trabalho, ensino e estudo (COUTO, 2016). Com isso, a educação passou a se pautar mais intensamente pelos ditames do mercado, o ensino como um todo foi esvaziado e, logo, o ensino de Geografia, mais especificamente de Geografia Crítica de base marxista, perdeu o pouco terreno conquistado anteriormente.

Além disso, nessa década (1980), foi criado um evento de nível nacional para se pensar o ensino dessa ciência, promovido pela AGB e denominado “Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor(a)!”. Desde então, foram realizados quatro encontros antes dos anos 2000, com intervalos de quatro anos entre as realizações: 1987, 1991, 1995,

1999. O nome foi proveniente da necessidade de dar espaço para debates democráticos e vazão à necessidade de fala dos professores, uma vez que o país saía de um longo período de silêncio e repressão por causa da ditadura empresarial-militar (CROCETTI, 2003).

Em 1996, mais um marco passa a incidir sobre o ensino de Geografia, delineando especificamente seu rumo. Trata-se da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual foi motivada pela adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, isto é, para a formação de trabalhadores solidários entre si, capazes de produzir cada vez mais, esvaziados de criticidade e sem organização voltada à luta trabalhista. Tal fato corresponde à consolidação do processo de formação do cidadão produtivo com a reestruturação de currículos (FREITAS, 2016).

Diante disso, é possível notar que, a partir da década de 1990, as ocorrências a respeito do ensino de Geografia tomam dimensão estratégica, com maior ênfase para atender o mercado, e tornam-se nítidas nos documentos, por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados na década de 1990. Os PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), de caráter prescritivo, traduzem a materialização dos interesses mercadológicos condensados nas chamadas “competências” e “habilidades” e, com isso, as orientações ao ensino de Geografia tornam-se fluidas e a vertente geográfica, plural; porém com intencionalidade bem delimitada: formação da classe trabalhadora de acordo com o propósito do mercado, qual seja trabalhadores polivalentes e capazes de se adequarem à constante mutação econômica, marcada por crises e instabilidades.

Ambos os documentos, a LDBEN e os PCNs, endossam a intenção e propósitos dos conceitos de “competência” e “habilidade”, importantes para a chamada “pedagogia das competências”, vertente das pedagogias hegemônicas que defendem o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) e afetam diretamente o ensino de Geografia. De acordo com as pedagogias do “aprender a aprender” – que defendem uma educação como preparo para sociedade atual, em constante mutação, instável e dinâmica –, é preciso aprender por intermédio do que a realidade do aluno proporciona, de forma a identificar, adaptar suas habilidades e melhorar suas atividades dentro do universo vivido, minimizando a transmissão de conteúdos científicos pelo professor.

Essa concepção de ensino prioriza o ensino de Geografia esvaziado para formar indivíduos flexíveis, criativos, empreendedores, com formação adequada para a “cidadania”, para a adaptação ao meio sociocultural imediato. Em outras palavras, a intenção é promover a formação de sujeitos pacíficos, tolerantes, que respeitem a perspectiva de diversidade cultural adotada pelo neoliberalismo e suas derivações e que oculta o cotidiano alienado.

Diante do exposto, podemos afirmar que o ensino de Geografia proposto tanto pela LDBEN como pelos PCNs se revelou como ferramenta de adequação e marco importante para atender os anseios do sistema, dando lugar a grande retrocesso nas ideias e propostas de ensino voltadas à classe trabalhadora (SAVIANI, 2013b). O argumento mais utilizado nos documentos foi de adequação da educação às rápidas mudanças do mundo globalizado e, assim, gradativamente, o ensino de Geografia sofreu modificações para se adequar às demandas neoliberais, como a adoção do conceito de “qualidade total” presente no documento e ligado à produção em pequena escala, direcionada a nichos específicos de mercado cada vez mais exigentes, além da defesa do sistema de avaliação em grande escala na educação (SAVIANI, 2013b).

Desse modo, o ensino de Geografia passou a ser referenciado por lógica específica de esvaziamento e fragmentação das pautas debatidas para incorporar um ensino superficial e cada vez mais ilusório. Ao longo desse caminho, o viés de construção de um ensino de Geografia fundamentado em perspectiva crítica, referenciado no materialismo histórico-dialético e fomentado com a chegada da geografia crítica após a Segunda Guerra Mundial perdeu força.

A questão a ser destacada, portanto, é o fato de o sistema educacional fazer com que o conhecimento fundamentado, estruturado, baseado na ciência e na realidade, com aporte lógico, seja substituído por conhecimento esvaziado, volátil e carregado de responsabilidade individual, de forma a criar barreira ideológica para organização coletiva de lutas. As competências e habilidades presentes nos documentos lançados na década de 1990 ainda vigoram e estão presentes no ensino de Geografia, foram aprofundados e consolidados ainda mais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), marco documental abordado a seguir.

## 5 APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS ANOS 2000

Na década de 2000, os encontros nacionais de referência para pensar o ensino de Geografia, “Fala Professor(a)!” foram realizados em 2006 e 2007 e, posteriormente, ocorreram mais quatro encontros, nos anos de 2011, 2015, 2019 e 2023. Fortalecidos pela AGB nacional e outros professores, de forma independente, tais encontros viabilizaram os diálogos a respeito do ensino de Geografia, mas foram insuficientes para fazer frente às proposições que ainda viriam, devido às grandes contradições sistêmicas, tais como: adesão aos PCNs nas escolas e fortalecimento da iniciativa privada no âmbito educacional no país, com parcerias público-privadas, oferta de produtos relacionados (livros, videoaulas, programas de ensino etc.) e valorização de suas ações no mercado financeiro; ápice da crise financeira de 2008 que acometeu inúmeros bancos ao redor do mundo e afetou negativamente a vida da população; os primeiros apontamentos do que viria a ser a BNCC em 2009; o golpe jurídico-midiático-parlamentar, chamado de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, ocasionando o acirramento da luta de classes no país; o início do intenso ataque e desprezo exponencial pelas conquistas alcançadas nos diversos campos do saber elaborado (história, filosofia, ciências etc.) e pela democracia brasileira, liderados pelo presidente à época, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018; o acometimento da pandemia da Covid-19, que obrigou a população a cumprir o isolamento social e, por isso, o ensino tornou-se remoto, em 2020; entre outros (MORAES, 2020; NEVES; PICCININI, 2018). Todas essas ocorrências contribuíram para o esvaziamento do ensino, incidiram de alguma forma sobre a educação, mas nesse contexto brevemente descrito precisamos destacar o processo de elaboração e aprovação da BNCC, política pública diretamente ligada à organização nacional do ensino de modo geral e, portanto, determinante do atual ensino de Geografia.

A BNCC (BRASIL, 2018), documento de abrangência nacional aprovado em 2018, é fruto das exigências constantes presentes em documentos federais anteriores e de grande relevância, como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEIs) (BRASIL, 1999); as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000); as novas DCNs (BRASIL, 2010); e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014). Trata-se de um documento normativo, instrumento necessário para o processo de ensino e é nele que constam as intenções e escolhas que direcionam a prática pedagógica, havendo a simbiose entre unidade de princípios e execução (LAZARETTI, 2020).

A BNCC, além de buscar estabelecer a consolidação de um currículo comum no âmbito nacional, visa, em linhas gerais, à educação para todos, como dever do Estado, com conteúdos mínimos, valorização das diferenças e atendimento ao pluralismo e diversidade cultural. Os objetivos do documento estão ainda mais alinhados e coesos à lógica mercadológica, uma vez que ocultam as diferenças sociais, exaltando as diferenças culturais em detrimento das diferenças de classe, reduzindo o conhecimento escolar ao conhecimento pragmático e explorando a capacidade humana de se adaptar às mais diversas realidades sociais e precárias de vida (MARSIGLIA et al., 2017; NEVES; PICCININI, 2018).

Esse documento de referência nacional é de caráter privatista; pois, além de seus objetivos economicistas, contou com forte colaboração dos seguintes institutos privados: grupo Todos Pela Educação, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA. Assim, podemos dizer que, em prol das necessidades do mercado, o ensino de Geografia ensejado nesse documento é esvaziado de conteúdo, aspecto defendido e exaltado pelos neoliberais que participaram da sua elaboração. Sobre essa questão, Duarte (2020, p. 33) afirma:

A educação escolar, afirmam os liberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos políticos-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis”.

O ensino de Geografia proposto, na verdade, é ausente, porque não há conteúdo a ser transmitido, pauta-se no aperfeiçoamento da perspectiva do “aprender a aprender” (DUARTE, 2020, p. 31). A BNCC (BRASIL, 2018) traz à tona o fortalecimento e prática da ilusão formativa da classe trabalhadora; uma vez que, sem conteúdo de ensino, método, forma e procedimentos – elementos caros ao trabalho didático e que não são evidenciados

espontaneamente (TEIXEIRA, 2021) –, o que se verifica é “um montão de amontoado de muita coisa escrita” (DUARTE, 2020, p. 31).

Com isso, precisamos destacar a diluição dos conteúdos de modo geral e, especificamente, no âmbito do ensino de Geografia; pois, nesse caso, o que se apresenta é uma geografia com perspectiva individualista, com ênfase na resolução de problemas cotidianos, que não prima pelos conteúdos acumulados nessa área do conhecimento, que releva a descrição de fenômenos geográficos em detrimento da sua compreensão, análise e fundamento. Se outrora os documentos e discussões a respeito do ensino primava por conteúdos com característica descritiva ou mnemônica, na atual conjuntura o que se propõe é a ausência de conteúdos de Geografia.

Embora o documento afirme que “[...] é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos” (BRASIL, 2018), desarticula os conceitos geográficos e empobrece o objeto da geografia – o espaço – e toda sua dimensão. Não há conteúdo na base (DUARTE, 2020). A BNCC baseia-se no aprimoramento das “competências” e “habilidades” (BRASIL, 2018) presentes em documentos anteriores, avança para além dos aspectos práticos e aprofunda em questões relacionadas à subjetividade do indivíduo, no âmbito do ensino, enfatizando as questões emocionais. A referida Base, enfim, tem como objetivo formar indivíduos capazes de gerir suas próprias emoções, para que possam promover cooperação, mediação de conflitos de forma criativa e construtiva (SILVA, 2018); pois, conforme essa perspectiva, pensamentos, sentimentos e comportamentos influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (SILVA, 2018).

A perspectiva de atendimento ao mercado que caracteriza a BNCC é, também, reflexo do sufocamento da geografia crítica e avanço, no plano das discussões acadêmicas, de vertentes geográficas pós-modernas – as quais se espraíram para o âmbito do ensino (CLEMENTE, 2007; COSTA, ROCHA, 2010) –, fruto do movimento pós-modernista. Consequentemente, conceitos caros à geografia, como lugar, território e paisagem, passaram a ser tratados sem considerar as contribuições provenientes de discussões teóricas passadas e o próprio amadurecimento da ciência geográfica. O que se verifica é o deslocamento desses

conceitos para interpretações concernentes à individualidade, isto é, quando cada indivíduo realiza suas interpretações a respeito de algo conforme suas experiências e especificidades (CLEMENTE, 2007; COSTA, ROCHA, 2010).

O ensino de Geografia proposto pela BNCC configura-se como marco dissonante da luta democrática pelo ensino crítico no século XXI; é um reflexo do acirramento do mundo globalizado, que também interferiu na própria geografia como ciência. Esta, por sua vez, tem sido marcada pela transformação do seu objeto, o espaço, e intensa procura por aportes teóricos distantes de si. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela massa de despossuídos e intenso fluxo de ideias, pessoas e mercadorias em nível global, a organização do espaço toma dimensão cada vez mais fragmentária e desarticulada de possibilidades de organização e entendimento, tornando a ciência geográfica supérflua e descabida para a sociedade atual.

Sem fortalecimento da ciência geográfica e seu arcabouço acumulado ao longo da história, o ensino de Geografia nesse contexto deixa de possuir características importantes, tal como a política, aspecto muito defendido por um de seus maiores expoentes, Yves Lacoste (2012), geógrafo francês e autor do polêmico livro “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, escrito na década de 1970. Nesse sentido, o autor atesta que a geografia, além de arma política – assim como toda ciência – é também arma de luta que pode estar a serviço de determinado grupo social e destaca a questão afirmando ser o papel da geografia compreender o espaço em todas as suas dimensões geográficas, de se apropriar das armas de luta nos diversos meios, não apenas no quesito militar. A geografia, portanto, é conhecimento estratégico para garantir avanços sociais e dele deve se servir a classe trabalhadora (LACOSTE, 2012). O ensino de Geografia é, então, ferramenta necessária que precisa ser apropriada e destrinchada em seus mais diversos aspectos. Pensar o ensino é criar e fomentar estratégias de luta e emancipação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos notar que, ao longo da história do Brasil, a construção do ensino de Geografia se deu com forte interferência estrangeira, para atender, a princípio,

os anseios de estrangeiros estudiosos que tinham o objetivo de explorar o território. De alta qualidade e limitado à elite, o ensino de Geografia manteve-se restrito aos grandes centros, como Rio de Janeiro e São Paulo; mas, com intuito de construir uma identidade nacional, após o rompimento com Portugal, o Brasil passou a intervir com maior ênfase na educação, criando os primeiros mecanismos de articulação para organizar o ensino em nível nacional e com inclusão paulatina da classe trabalhadora.

O ensino formal foi desenvolvendo-se ao mesmo tempo em que a ciência geográfica se afirmava e se aperfeiçoava como ciência no país. Ao absorver contribuições diversas, a ciência geográfica brasileira, com maior substância ao longo do seu transcurso histórico, passou a buscar melhor organização do ensino, transitando por diversas facetas do ensino dessa ciência: descritiva, mnemônica, prática, esvaziada, conteudista etc. Moldada pelo viés classista, a educação no país permitiu o ensino dessa ciência à classe trabalhadora de modo limitado e cada vez mais estratégico, com intuito de garantir a estabilidade do país, mão de obra para as demandas nacionais e, atualmente, somando-se aos aspectos anteriores, contribui para a formação de indivíduos alinhados aos ditames do sistema capitalista globalizado.

Guardadas as devidas contradições envolvidas ao longo do desenvolvimento do país, verificamos limitada articulação nacional do ensino de Geografia pautado pela criticidade. A forte influência e articulação política e econômica no âmbito do ensino, nas duas últimas décadas, acirrou ainda mais o esvaziamento do ensino de Geografia direcionado à classe trabalhadora, permitindo a ascensão da estratégia burguesa, qual seja a incursão paulatina de modelo de ensino com enfoque no atendimento do mercado.

O ensino de Geografia atualmente predominante no Brasil privilegia, portanto, o esvaziamento dos conteúdos geográficos, pois deixa lacunas conceituais ao não abordar conceitos caros à geografia, além de ter como característica o caráter fragmentário, tácito, efêmero e caótico, aspectos presentes no seu maior documento de referência, a BNCC.

Esse ensino de Geografia direciona, logo, “[...] a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores, apenas a atender as demandas de gestão do setor produtivo, com objetivo explícito de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital” (DUARTE, 2020). Embora na história recente do país tenha ocorrido tentativa de articulação para se pensar o ensino de

Geografia de forma democrática e com objetivo de atender a classe trabalhadora, não foi suficiente devido aos diversos ataques empregados à ciência e à educação. A própria BNCC se configura como um desses ataques, pois rebaixa a teoria geográfica e a educação como um todo, é expressão do interesse da elite do país, satisfaz a acumulação por parte do capital e obriga a classe trabalhadora a se manter servil, oprimida e fragmentada. Destarte, para um processo formativo que faça o movimento contrário ao estabelecido na atualidade e que esteja na direção de formar seres humanos indistintamente, rumo à omnilateralidade, ou seja, em sua plenitude, importa que haja organização do ensino.

Para tanto, precisamos nos opor ao estabelecido e nos posicionar a favor da ciência geográfica pautada e fundamentada na análise crítica da realidade concreta, construída e orientada para sanar problemas sociais, de modo que essa perspectiva oriente o processo de ensino no âmbito nacional. Essa concepção, por sua vez, compreende o ser humano como um ser social criador do espaço, cujas experiências históricas não são descartadas, e que é capaz de fazer frente ao avanço do sistema capitalista que exclui e deteriora a vida humana. Ao defender a totalidade como categoria fundante na compreensão do espaço, a cientificidade dos conceitos caros à geografia – a fidelidade à linha teórico-prática que direciona o processo de ensino – faz frente resistente aos diversos ataques ao processo de ensino da Geografia Crítica. Ainda que apropriados pela burguesia, não há conhecimentos geográficos que pertençam à elite e outros, à classe trabalhadora; o conhecimento produzido pela humanidade é universal e deve estar a serviço de uma sociedade justa e igualitária.

## Referências

ANTUNES, C. da F. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - origens, ideias e transformações:** notas de uma história. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Entrevista com a professora Dadá Martins. Entrevistadores: CASTRO, D. G. C.; VILELA, C. L.; CORREA, M. N.; BIAZZO, P. P. **Giramundo**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 126 - 137, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/27/showToc>. Acesso em: 2 mar. 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS - AGB. **Nossa História**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.agb.org.br/agb/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BACKHEUSER, E. **A estrutura política do Brasil**: Notas Prévias. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & Cia. Editores, 1926.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010.

BRASIL. Parecer nº 4, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de julho de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 022, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879. p. 196-217. v. 2.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854. p. 45-68. v. 2.

CAVALCANTI, L. de S. A problemática do ensino de geografia vinculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): Um levantamento preliminar. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, n. 1, jan./dez. 1995.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4326>. Acesso em: 26 nov. 2021.

COSTA, F. R. da; ROCHA, M. M. Geografia: conceitos e paradigmas, apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE**, Campo Mourão, v. 1, n. 2, p. 25-56, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/geomae/article/view/5756/3780>. Acesso em: 29 jul. 2023.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): componente curricular - Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, v. 12, n. 19, p. 183-203, jul./dez. 2016. Disponível em:  
<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CLEMENTE, E. C. Questões teórico-metodológicas da geografia no limiar do século XXI: a questão da problemática na dicotomia geografia física x geografia humana. **Revista Formação**, v. 1, n. 14, p. 198-200, 2007. Disponível em:  
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/691>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CROCETTI, Z. S. A AGB e o ensino da geografia. **Geocrocetti**, 2003. Disponível em:  
<http://geocrocetti.com/zeno/falahistgeo.htm> Acesso em: 10 mai. 2021.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

FIORI, V. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e da situação**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25042013-122738/pt-br.php>. Acesso em: 21 mai. 2021.

FREITAS, L. C. de. **Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio**. 2016. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Políticas Públicas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HAIDAR, M. de L. M. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. São Paulo: EDUSP, 2008.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAZARETTI, L. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 107-130.

LOPES, M. R. de C. **Seção São Paulo da AGB e o Boletim Paulista de Geografia (1949-1987): uma história do saber escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-09112021-220936/pt-br.php>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 9 set. 2023.

MAIA, E. J. P. **A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MORAES, A. C. R. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

MORAES, P. G. **Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica**: Uma análise do ensino de geografia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//tese\\_14260\\_PAULIANE%20GON%C7ALVES%20MORAES.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_14260_PAULIANE%20GON%C7ALVES%20MORAES.pdf). Acesso em: 08 set. 2023.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009. v. 2.

NEVES, R. M. C. das; PICCININI, C. L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em: 06 jul. 2023.

OBSERVATÓRIO NACIONAL. **Histórico**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/observatorio/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historico>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416x2011000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2011000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 nov. 2022.

ROCHA, G. O. R. da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 15 - 34, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ROCHA, G. O. R. da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna do ensino da geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis Revista de História do Pensamento Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-109, 2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/293>. Acesso em: 09 set. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, J. M. **A Bibliografia Didática de Geografia: História e pensamento do ensino de geográfico no Brasil (1814-1930...)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15953>. Acesso em: 09 set. 2023.

SILVA, M. M. da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157212>. Acesso em: 09 set. 2023.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In*: THEODORO, M.; JACCOUD, L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2009.

VESENTINI, J. W. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2004. p. 219-248.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. *In*: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: [S. l.], 2004. p. 187-2018.

XAVIER, M. E. S. P. O debate historiográfico da escola pública no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 65-88.

---

**Recebido em:** 14 de setembro de 2023

**Aceito em:** 11 de outubro de 2023

**Publicado online em:** 17 de novembro de 2023