Revista Ensino de Geografia (Recife) V. 3, Nº. 2, 2020

DOI: https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id243768

OJS OPEN JOURNAL SYSTEMS

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)

https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia

PKS PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT

ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Dayana Aparecida Marques Oliveira Cruz[1]

[1] Professora do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Sorocaba). E-mail: d.dayana@hotmail.com – ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-5611-593X.;

Artigo recebido em 19/12/2019 e aceito em 15/05/2020

RESUMO

Diante das transformações do espaço geográfico contemporâneo refletir sobre o mundo é uma tarefa cada vez mais complexa e necessária. A geografia tem um papel fundamental, pois viabiliza tais discussões no ambiente escolar, através do conhecimento geográfico, contribuindo assim para a formação cidadã do indivíduo. Este artigo é resultado das reflexões oriundas de uma revisão bibliográfica sobre o tema, cujo objetivo é refletir sobre as potencialidades da geografia escolar para a formação cidadã. As ideias debatidas aqui têm como referência uma bibliografia de matriz teórico-metodológica crítica que busca analisar as contradições e possibilidades da geografia no quadro da educação brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação Cidadã. Geografia Escolar.

BETWEEN LIMITS AND POSSIBILITIES OF SCHOOL GEOGRAPHY

ABSTRACT

Faced with the transformations of contemporary geographical space, reflecting on the world is an increasingly complex and necessary task. Geography has a fundamental role, as it enables such discussions in the school environment, through geographical knowledge, thus contributing to the citizen's formation. The aim of this text is to reflect on the potential of school geography for citizen formation, as well as to indicate the limits that must be overcome. This article is the result of reflections from a literature review on the subject, whose objective is to reflect on the potential of school geography for citizen formation. The ideas discussed here refer to a bibliography of critical theoretical-methodological matrix that seeks to analyze the contradictions and possibilities of geography in the context of Brazilian education.

Keywords: Citizen Formation. Geography Teaching. School Geography.

Revista Ensino de Geografia (Recife) V. 3, Nº. 2, 2020
DOI: https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id243768

ENTRE LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

RESÚMEN
Frente a las transformaciones del espacio geográfico contemporáneo, reflexionar sobre el mundo es una tarea cada vez más compleja y necesaria. La geografía tiene un papel fundamental, ya que posibilita tales discusiones en el ámbito escolar, a través del conocimiento geográfico, contribuyendo así a la formación ciudadana del individuo. Este artículo es el resultado de las reflexiones de una revisión bibliográfica sobre el tema, cuyo objetivo es reflexionar sobre el potencial de la geografía escolar para la formación ciudadana. Las ideas aquí discutidas se basan en una bibliografía con un marco teórico-metodológico crítico que busca analizar las contradicciones y posibilidades de la geografía en el contexto de la educación brasileña.
Palabras clave: Enseñanza de la geografía. Formación ciudadana. Geografía de la escuela.

INTRODUÇÃO

Na atual fase de desenvolvimento do modo capitalista de produção, as transformações do espaço geográfico tornaram-se mais velozes, complexas e dinâmicas. No contexto do meio técnico-científico-informacional, a ampliação da lógica de compressão espaço-tempo confere aos territórios uma materialidade contraditória - fruto das disputas de resistência e homogeneização (HAESBAERT, 2004) - ao mesmo tempo em que a relação sociedade-natureza ganha novos contornos.

Diante disso, refletir sobre o espaço geográfico é uma tarefa complexa, pois existe uma interconexão entre os fenômenos espaciais, cujas dinâmicas e implicações são multiescalares. É no lugar que as transformações espaciais são materializadas, vemos, portanto, no cotidiano, a concretude da relação totalidade-lugar (CALLAI, 2001).

Que espaço é esse em que habitamos? Como compreender tais transformações? Como elas impactam no cotidiano? Qual é o nosso lugar no mundo? A resposta para tais questões passa pela reflexão sobre os fenômenos espaciais e consequentemente pelo conhecimento geográfico. Essas respostas não devem ser dadas aos moldes tradicionais, pois diante da transformação e complexidade do mundo contemporâneo, a escola e o ensino de geografia precisam dar novas respostas às questões que emergem sobre ele (CALLAI, 2001).

Este artigo é resultado das reflexões oriundas de uma revisão bibliográfica sobre o tema, cujo objetivo é refletir sobre as potencialidades da geografia escolar para a formação cidadã. As ideias debatidas aqui têm como referência uma bibliografia de matriz teórico-metodológica crítica que busca analisar as contradições e possibilidades da geografia no quadro da educação brasileira.

Para tanto, esse texto está dividido em duas partes. A primeira, "A geografia escolar e sua contribuição para a formação cidadã", trata sobre como a geografia contribui para que o indivíduo compreenda o seu papel no mundo. A segunda, "A trajetória da geografia escolar no Brasil", discute brevemente o perfil da geografia escolar, indicando, por fim, os desafios que devem ser superados por ela.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

A escola como instituição sistematiza através do currículo o conhecimento acumulado pelas sociedades. É na escola que os indivíduos têm acesso a um conjunto de conhecimentos que são considerados relevantes para as sociedades de determinado tempo - conhecimentos que são validados como imprescindíveis para a formação do ser.

A legitimidade do que é ou não imprescindível para tal formação está relacionada aos aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos da sociedade, para qual "o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" (GOODSON, 1997, p. 20).

A escola configura-se, portanto, como um espaço de tensões, de disputas e de poder, ademais, é ainda expressão da cultura, das demandas e das necessidades sociais. As potencialidades e os limites impostos à escola contemporânea podem ser analisados a partir de sua forma-conteúdo, do que se ensina, para quê ou para quem se ensina, conforme discutem Callai (2005) e Cavalcanti (1998).

Como limite, a escola aos moldes tradicionais reduz-se a função de meio de consumo coletivo para a reprodução alienante da força de trabalho (LOJKINE, 1997). Como possibilidade, a escola é um espaço de construção coletiva que contribui para a formação cidadã e para a autonomia do indivíduo (GONÇALVES, 2018). Portanto, entre limites e possibilidades, a escola como instituição e o que nela se ensina reflete as tensões e transformações da sociedade.

A geografia, como disciplina integrante do currículo escolar têm importante contribuição para a formação do indivíduo. Tal contribuição depende dos limites impostos à geografia escolar, bem como das possibilidades que ela permite ao indivíduo, a partir do acesso ao conhecimento geográfico e da compreensão dos fenômenos espaciais, dos conceitos e categorias da geografia, os quais permitem analisar a leitura e interpretação do mundo.

Lacoste (1988), ao discutir sobre o ensino secundário na França admitia existir duas geografias: a geografia dos professores e a geografia dos estados-maiores. Para o autor, a geografia dos professores era caracterizada pela descrição e memorização dos conteúdos, bem como pelo uso do material cartográfico de forma estática, sem que houvesse possibilidades de reflexão e discussão sobre os fenômenos representados. Ao discutir sobre a geografia dos professores, que era a geografia escolar da França, Lacoste (1987) afirmou que ela era cansativa e enfadonha. Por outro lado, a geografia dos estados-maiores que estava a serviço do poder estatal, servia para a guerra. Ela foi caracterizada pelo autor como a geografia estratégica para o conhecimento e expansão dos domínios territoriais. Diferente da geografia dos professores, as representações cartográficas utilizadas na geografia dos estados-maiores, reuniam detalhes sobre os territórios, cujo acesso era restrito apenas ao Estado (LACOSTE, 1987). A dicotomia entre a geografia escolar e a geografia dos estados maiores estava propositalmente sendo usada como exercício de poder.

Assim como Lacoste (1987), autores como Harley (2009) e Raffestin (1993) mencionam a capacidade dos Estados em apropriar-se do conhecimento geográfico para legitimar ideologias e discursos ao longo da história. Para Harley (2009, p.7),

> A economia mundial e sua nova divisão geográfica do trabalho foram produzidas com a ajuda de documentos geográficos, incluídos os mapas. Planos precisos, em grande escala, foram um meio de explorar a terra mais eficazmente, de aumentar os rendimentos, de fazer respeitar as obrigações legais e de modificar os regimes de exploração.

Embora possa ser utilizado como estratégia e como meio para a legitimação das ideologias, o conhecimento geográfico é primordial para a formação do indivíduo na escola contemporânea, sobretudo no que tange à autonomia e ao exercício da cidadania. Isso porque a geografia contribui para a leitura e interpretação do mundo e capacita o indivíduo para o desvelamento de sua própria realidade. Mas, este ainda é um grande desafio para o ensino de Geografia no Brasil. Na atualidade, ainda é comum o uso de estratégias como enumeração de elementos que compõem a paisagem, memorização de informações, resumos de livros didáticos e resolução de questões que pouco suscitam o debate, restringindo-se a cópia de determinada parte de um texto (GIROTTO, 2015). As estratégias mencionadas, configuram-se como limites impostos ao ensino de geografia, que pouco contribuem para a leitura e interpretação do mundo, pois o apresentam como estático e fragmentado.

Como este quadro pode ser superado? É necessária uma postura crítica e reflexiva do professor, a qual passa por uma reflexão sobre o método (STRAFORINI, 2001; RICHTER, 2001; CALLAI, 2001).

Para Straforini (2001), durante décadas houve um casamento perfeito entre educação tradicional e geografia tradicional (enciclopedismo, superficialidade na abordagem dos conteúdos, memorização, conteudismo e transmissão de conhecimento), ignorando o papel político e cultural da escola. Este modelo esteve ancorado na fragmentação do conhecimento e nas dicotomias que estimulam a formulação de respostas lineares e idênticas para realidades e contextos distintos. Tais dicotomias são herança da geografia como ciência moderna e de sua abordagem positivista, a saber: sujeito/objeto, teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual; todo/parte.

Com base na permanência das dicotomias ao longo da história da geografia escolar no Brasil, Straforini (2001) afirma que "a Geografia sempre serviu para reforçar o poder da classe dominante e desprezar os movimentos sociais, enfim, serviu para produzir espaços desiguais, uns privilegiados e outros (a maioria) esquecidos" (STRAFORINI, 2001, p. 43). Para o autor, o caminho para o rompimento dessa lógica é a abordagem crítica, que deve estar presente no cotidiano da geografia escolar. Neste mesmo sentido, Girotto (2015, p. 244) afirma que "é fundamental tomar a realidade atual como ponto de partida e de chegada do ensino de geografia, uma vez que é apenas na realidade que os sujeitos podem agir".

Considerar a realidade como ponto de partida e de chegada requer do professor a nitidez quanto ao método e a reflexão da práxis como transformação social (KAERCHER, 2009). Em "O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia", Kaercher (2009) questiona se de fato a perspectiva crítica que emergiu na geografia brasileira na década de 1970 vigora como basilar na prática pedagógica das escolas brasileiras. O autor conclui que embora a geografia crítica esteja presente no discurso dos professores de geografia, na prática, ela ainda não é uma realidade na maior parte das escolas.

A ausência da perspectiva crítica na geografia escolar nega a possibilidade de reflexão geográfica sobre o mundo na contemporaneidade e reduz a disciplina de geografia a um conjunto de conteúdos desinteressantes e distantes da realidade dos estudantes (STRAFORONI, 2001). A superação deste quadro só será possível ao estabelecer como centralidade no ensino de geografia, o ensino de valores éticos e democráticos (KAERCHER, 2009), fundamentais para o exercício da cidadania.

Para Milton Santos (2011), o exercício da cidadania passa pelo entendimento sobre o que é ser cidadão. O cidadão é aquele que compreende o seu papel como indivíduo no mundo a partir da coletividade. Em seu livro "O espaço do cidadão", o autor questiona a existência de cidadãos no Brasil diante do avanço das políticas neoliberais.

Segundo Santos (2011), nos países periféricos, a cidadania é incompleta e mutilada, pois apesar dos direitos sociais serem garantidos por lei desde o nascimento do indivíduo, lutas constantes e reivindicações são necessárias para que eles de fato sejam conquistados. Na falta de consciência sobre o papel que o indivíduo tem no mundo, ao invés de exercer sua cidadania, o que lhe resta é caracterizar-se como consumidor, que aceita ser chamado de usuário (SANTOS, 2011) das mercadorias, dos serviços e dos lugares.

Como consumidor, o indivíduo não se reconhece na coletividade. Portanto, o direito é substituído pela noção de mérito, a apropriação é substituída pelo consumo, e a coletividade sucumbe diante do individualismo. A partir de uma concepção crítica e utópica, Milton Santos (2011) indica a possibilidade de um novo caminho por meio da conscientização de classe. Este é inclusive, um ponto de convergência entre a proposta de Milton Santos e de Paulo Freire (PITANO; NOAL, 2017). Utilizando os termos mais precisos, seja pelo desvelamento da realidade através da educação libertária (FREIRE, 2002), ou da força do lugar por meio da apropriação das bases materiais e técnicas desenvolvidas no bojo da globalização, a partir de outros fundamentos sociais e políticos (SANTOS, 2003), é possível superar a condição atual de alienação da sociedade.

Ao compreender-se como sujeito histórico e ao refletir sobre o mundo em que vive, o estudante tem a possibilidade de interpretar sua realidade a partir do conhecimento geográfico, sendo protagonista no seu processo de aprendizagem, no qual o professor é mediador (CAVALCANTI, 2018). Por isso, é fundamental que a geografia esteja na escola, já que é impossível exercer a cidadania sem o desenvolvimento de uma consciência espacial sobre o mundo em que vivemos.

> (...) é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no cotidiano. Cidadania entendida aqui como uma pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca, não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática (KAERCHER, 2009, p. 225).

Enfatizar a formação do cidadão na escola e no ensino de geografia é resistir às tendências hegemônicas garantidas pelas políticas neoliberais. No contexto de formação tecnocrata reforçado pelas políticas neoliberais e pela mentalidade fordista periférica, a formação do cidadão é cada vez mais desprestigiada, juntamente com os conteúdos de humanidades e a formação do professor (VESENTINI, 2009, p. 237). Em outras palavras, quando não há um compromisso com a formação do cidadão,

> a educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico (SANTOS, 2011, p. 119).

A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Embora a geografia tenha relevante contribuição na formação do cidadão, a permanência da geografia na escola nem sempre foi garantida, na verdade, ela foi marcada por um processo de luta e resistência, já que apesar do conhecimento geográfico estar presente como conteúdo desde o ensino jesuíta no Brasil colônia, a geografia se tornou disciplina escolar apenas com a criação do colégio Pedro II, no século XIX (ROCHA, 2000).

Não há como dissociar a trajetória do ensino de Geografia da consolidação da ciência geográfica, de seus paradigmas e do aparato epistemológico que permeia as bases do conhecimento geográfico. Embora haja uma distinção nítida entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, ambas são complementares, inclusive quanto à reprodução dos discursos e possibilidades de ampliação da leitura e interpretação do mundo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE; 2009). Do projeto nacionalista de unificação alemã, no século XIX, à emergência da geografia crítica, na segunda metade do século XX, o ensino de Geografia esteve atrelado às respostas dadas no âmbito acadêmico da ciência (MENEZES, 2016). Como construção social e histórica, o ensino de geografia também está ligado ao processo de desenvolvimento da educação e do currículo (SERRA, 2019).

Ministrada por profissionais não-especialistas, a geografia só teve seus primeiros professores formados em território nacional com a criação do curso de Geografia da Universidade de São Paulo, em 1934 (ROCHA, 2000; ANSELMO, 2013).

O discurso do nacionalismo e as referências de matriz teórico-metodológica tradicional francesa propiciaram uma continuidade na abordagem estática da geografia escolar. Essa geografia, de caráter ideológico não contribuía para a formação do indivíduo como cidadão, pois os conteúdos fragmentados eram tidos como um fim e não como um meio no processo de ensino-aprendizagem (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2009). Do ponto de vista epistemológico, o ensino de geografia estava baseado nos preceitos da geografia tradicional, no enciclopedismo e na memorização como principal metodologia, por isso havia dificuldade dos estudantes em relação à totalidade. “Essa

perspectiva tradicional foi inserida diretamente nos livros didáticos que serviam de apoio ao professor, expressa através da clássica divisão N-H-E (natureza-homem-economia)" (MENEZES, 2016, p. 48).

Após o golpe militar de 1964 e a adoção de uma modernização conservadora, o Brasil ascende à posição de semiperiferia na economia-mundo, torna-se urbano-industrial e têm as contradições regionais acentuadas (BECKER e EGLER, 1994). Ou seja, novas questões emergem como pauta para a discussão da realidade geográfica e histórica brasileira, porém, com a censura, o perfil das disciplinas escolares foi alterado, sobretudo no que se refere às ciências humanas, impactando diretamente na possibilidade de discutir tais questões.

A partir de 1971, a escola passa a oferecer a disciplina de estudos sociais, que foi incluída na grade do ensino primário substituindo as disciplinas de Geografia e História. A disciplina não trazia reflexões para a compreensão do espaço geográfico brasileiro, ao contrário, configurava-se em um apanhado de informações sobre os "heróis nacionais" e datas comemorativas. Com o novo perfil da disciplina, a formação exigida para a atuação como professor passa a ser a licenciatura curta. Neste período houve uma grande perda para a geografia escolar, pois além de ter seu potencial enfraquecido para a reflexão da realidade política, econômica e social do país, a formação do professor permaneceu durante algum tempo comprometida, principalmente em relação à lacuna entre o debate teórico e as práticas docentes.

> Em parte essa lacuna entre o debate teórico e as práticas docentes foi resultado de algumas políticas no campo da formação de professores, especialmente aquelas postas em prática durante da Ditadura Militar Brasileira. Dentre elas destaca-se a lei 5692/71 que teve como consequências a difusão de um modelo de formação de professores aligeirado, com a separação entre ensino e pesquisa, tendo como lugar principal de ocorrência o crescente mercado privado de ensino superior. No caso da Geografia, a disciplina foi desconfigurada com a criação dos Estudos Sociais, o que, aliado aos outros elementos anteriormente citados, trouxe importantes impactos na formação docente em Geografia, principalmente no que se refere à produção do conhecimento geográfico mediado pela pesquisa (GIROTTO, 2015, p. 234).

O fim da ditadura militar veio acompanhado pelo adensamento dos debates impulsionados pelas camadas populares no contexto de recessão econômica da década de 1980 (PAIVA, 2011). Na geografia cresce o amparo epistemológico dos estudos feitos com base no materialismo histórico dialético, com "o intuito de desvendar a realidade e promover uma nova ordem social. Suas críticas se dirigiam, principalmente, ao discurso geográfico que legitimava o sistema capitalista e naturalizava o ser humano" (MENEZES, 2016, p. 49). O fortalecimento da corrente crítica na geografia é

concomitante à adoção de uma abordagem crítica na pedagogia. Na geografia, Milton Santos teve grande contribuição, sobretudo por conceber o espaço como uma formação social, superando a concepção sustentada pela Geografia Tradicional do espaço como um mero receptáculo (MENEZES, 2016, p. 49).

Embora as novas discussões e demandas da sociedade tenham resultado em grandes avanços como a promulgação em 1988 da atual Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã[1], no caso do ensino de Geografia, as mudanças permaneceram aquém dos resultados atingidos no âmbito da geografia acadêmica. O motivo foi a maneira verticalizada como as discussões aconteceram, sem que houvesse um diálogo amplo entre os professores dos níveis universitário e básico (MENEZES, 2016, p. 52). Sem a nitidez entre a distinção da geografia acadêmica e da geografia escolar, a mera reprodução da geografia acadêmica no ensino básico foi responsável por tornar o ensino de Geografia alvo de desinteresse e alheio à realidade (STRAFORINI, 2001; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2009; CALLAI, 2010).

Em um novo cenário global de configuração de poder pós-Guerra Fria, o Brasil alinhou-se na década de 1990 às políticas neoliberais caracterizadas, dentre outras coisas, pela diminuição do papel do Estado e pelas privatizações. Neste cenário, como semiperiferia, o país adere aos acordos e normativas internacionais, como é o caso das recomendações do Banco Mundial para a flexibilização da formação, cada vez mais voltada à produção mercadológica (ROCHA, 2000), cujo o agravamento veio com a recente reforma proposta pela Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e sancionada pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que dispõem sobre a reforma do ensino médio (SILVA, SOBRINHO e LEITE, 2017).

> No Brasil, o recrudescimento de políticas neoliberais a partir de 2016 redundou em mudanças significativas na política educacional, com destaque para a chamada reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – e na pressa em se estabelecer legalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com o projeto ultraconservador no governo federal a partir de 2019, propostas privatistas, cortes no orçamento de universidades públicas e ataques ao trabalho desenvolvido por docentes da Educação Básica e do Ensino Superior se somam às alterações já instauradas desde 2016. Além disso, mudanças realizadas em outras áreas, como a reforma trabalhista de 2017 – Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 –, afetam sobremaneira o cotidiano de muitas escolas e o atendimento do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores (SERRA, 2019, p. 4).

[1] A Constituição Cidadã foi um marco por incluir direitos universais como saúde e educação, além de indicar a necessidade de ampliar o debate sobre a questão urbana, alterando a esfera do direito privado para o coletivo, a partir do estabelecimento de normas para o cumprimento da função sociais da propriedade (ROLNIK, 1997).

Ainda na década de 1990, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais normativas foram elaboradas com um distanciamento em relação à prática, implantadas impositivamente "de cima para baixo" (PONTUSCHKA, 2010), no qual a cidadania é invocada de maneira descontextualizada (PEZZATO, 2018). Distante da prática pedagógica, com uma proposta fragmentada, a geografia imposta no currículo acabou surtindo poucos efeitos para a formação cidadã.

Callai (2001) critica a imposição dos conteúdos que se baseiam na homogeneidade como garantia de qualidade da educação, pois, na verdade, essa imposição é política e ideológica.

> Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores (CALLAI, 2001, p. 135).

Na atualidade, a geografia escolar vive um momento de tensão, coexistência e superação de paradigmas, que estão alinhados às reflexões sobre o próprio papel da escola com instituição, ao currículo da disciplina e seu perfil exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a constante necessidade de afirmação da permanência e do papel das disciplinas de ciências humanas na escola. Uma das críticas feitas à BNCC é a maneira abstrata como ela indica os conceitos geográficos e seus respectivos conteúdos de maneira abstrata, corroborando para uma perca da identidade da disciplina (SILVA, 2017).

> Esta lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares (GIROTTO, 2017, p. 426).

O debate sobre o papel, a importância e a defesa da permanência do ensino de Geografia na escola, acontece em meio ao fortalecimento do discurso que desqualifica o ensino das ciências humanas, colocando-as como doutrinadoras. Este discurso é feito justamente quando há tentativas de rompimento com o perfil conteudista e com as práticas metodológicas estanques. Barbosa (2010), em seu artigo "Ensino de Geografia: novos e velhos desafios" debateu sobre esse tema, indicando o papel que a mídia desempenha no apoio e disseminação desse discurso.

A tensão, coexistência e superação de paradigmas a que nos referimos estão relacionadas a reprodução do *status quo versus* a possibilidade de exercício da cidadania; a fragmentação do conhecimento, dos conteúdos e dos processos *versus* a apreensão da totalidade para a leitura e interpretação do mundo; a permanência dos moldes tradicionais (metodologias, formas de avaliação e práticas) *versus* a adoção de práticas inovadoras e inclusivas que buscam incentivar o protagonismo do indivíduo; as dicotomias (pesquisa-ensino, teoria-prática) *versus* a integração dos conhecimentos e interdisciplinaridade.

Podemos citar como exemplo, a emergência de temas acerca da relação entre geografia, gênero e estudos étnico-raciais, para os quais os conceitos de multiculturalismo e microterritorialidade são essenciais. A microterritorialidade refere-se às estratégias de uso e apropriação do espaço por grupos invisibilizados seja pelas políticas públicas ou pela ciência, mas que resistem e produzem o espaço, como jovens, mulheres, negros, homossexuais, etc. (NETO, 2013). O multiculturalismo pressupõe não só o reconhecimento das diferenças, como também "as causas socio-históricas das divisões a que os sujeitos foram submetidos", contribuindo para a descolonização intelectual (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 120). Destaca-se a Lei 11.645/08 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A lei configurou-se como um primeiro passo para uma abordagem descolonizadora que rompe com a perspectiva eurocêntrica e contribui para a luta contra o preconceito, sendo um ponto de partida para o reconhecimento das microterritorialidades.

Além das questões relacionadas ao viés teórico-metodológico da disciplina, impõe-se ainda a emergência de temas no ensino como a degradação ambiental, a segregação socioespacial, a exploração do trabalho, as desigualdades, a necessidade de reconhecimento das individualidades, ao mesmo tempo em que é necessário firmar o compromisso com o coletivo.

Ressaltamos aqui, o papel basilar do docente e da importância da formação inicial, do estágio supervisionado, da relação escola-universidade, e da formação continuada, conforme discutido por Pontuschka (2010). A formação é imprescindível para que haja autonomia e o docente consiga lidar com os desafios que se impõem como limites ao ensino de Geografia na atualidade. Ao mesmo tempo, permite criar novas possibilidades de reflexão, leitura e interpretação do mundo por meio da reflexão sobre o método e sobre a práxis pedagógica. Nesse sentido, cabe enfatizar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) instituído por meio do Decreto 6.755/2009, que aproximou a universidade e a escola, reconhecendo a contribuição da escola pública para a formação do futuro docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os limites, a geografia, ao longo de sua trajetória como disciplina escolar, esteve atrelada aos moldes tradicionais de ensino, utilizando da memorização e enciclopedismo como metodologia de ensino. Os limites impostos nessa concepção dificultam a compreensão do mundo, pois oferecem as mesmas respostas para diferentes contextos e realidades. À geografia escolar é imposto o limite de disciplina desinteressante, sem sentido, hierarquizada e fragmentada, distante, portanto, da possibilidade de compreensão do espaço cotidiano e do mundo contemporâneo.

Entre as possibilidades, a geografia escolar vai além do conhecimento geográfico ou da compreensão dos fenômenos espaciais. Ela abrange a formação cidadã e o reconhecimento do papel do indivíduo como parte da coletividade. A geografia escolar, através de uma abordagem crítica e reflexiva, possibilita romper a fragmentação imposta tradicionalmente no ensino de Geografia. Ela é parte de um processo de luta e resistência, da escola, do professor, dos estudantes e da universidade. Na práxis, o conhecimento geográfico transforma a realidade social, pois permite uma gama de possibilidades de ser, pensar, agir e interpretar o mundo.

Sem o conhecimento do espaço geográfico é impossível exercer a cidadania, é impossível (re)conhecer o mundo e (re)conhecer o outro. Parafraseando Milton Santos (2003), no contexto da globalização como perversidade, é preciso desvelar as fábulas e assumir novas possibilidades como um compromisso social, como uma utopia para a superação do cenário caótico e desigual da atualidade.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, R. C. M. S. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U (orgs). **Geografia em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 247-253.

BARBOSA, T. Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. In: **Caderno Prudentino de Geografia**. n. 32, vol. 1, 2010, p. 23-40.

BECKER, B. K; EGLER, C. A. G. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre**. São Paulo. n. 16. 2001, p. 133-152.

____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Caderno Cedes.** Campinas, vol. 25, n. 66, 2005, p.227-247.

____. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M. B; MORAES, L. B (org). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010, p. 15-38.
CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G (et.al.) **Formação de professores: concepções e práticas em geografia.** Goiânia: E.V., 2006. p. 27-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. In: **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, 2015, p. 231-247.

____. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. In: **Geo UERJ.** Rio de Janeiro, n. 30, 2017, p. 419-439.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA; P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n. 1, 2003, p. 109-123.

GONÇALVES, A. R. Contribuições da teoria histórico-cultural ao ensino e aprendizagem da geografia. In: **Estudos Geográficos.** Rio Claro, n. 16, v. 1, 2018, p. 213-224.

GOOSDSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. In: **Confins** [Online], n. 5, 2009. Disponível em: http://journals.openedition.org/confins/5724, acesso em 01/04/2019.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U (orgs). **Geografia em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 221-231.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1988.

LOJKINE, J. **O Estado capitalista e a questão urbana.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENEZES, V. B. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia.** Dissertação (mestre em Geografia). 204 f. Instituo de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

NETO, N. T. Microterritorialidades nas cidades: uma introdução à temática. In: **Cidades.** Presidente Prudente, vol. 10, n. 14, 2013, p. 7-17.

PAIVA, A. R. Movimento sociais e políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras: a ação do movimento negro. In: SCHERER-WARREN, I; LÜCHMANN, L. H. H (org). **Movimentos sociais e participação: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001, p. 95-114.
PEZZATO, J. P. Geografia escolar no Brasil: trajetória com mudanças culturais e a permanência do discurso em prol da cidadania. In: **Estudos Geográficos.** Rio Claro, n. 16, vol. 1, 2018, p. 241-267.

PITANO, S. C; NOAL, R. E. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. In: **Geografia, Ensino & Pesquisa**. vol. 21, n. 1, 2017, p. 78-86.

PONTUSCHKA, N.N. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates. In: **Olhar de Professor.** Ponta Grossa. n. 13, vol. 1, 2010, p. 37-46.

PONTUSCHKA, N.N; PAGANELLI, I. T; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio.** Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista. 320 f. Tese (Doutorado em Geografia), 2010.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. In: **Revista Terra Livre.** São Paulo, n. 15, 2000, p. 129-144

ROLNIK, R. **A cidade e a lei. Legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo.** São Paulo: Studio Nobel LTDA, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

____. **O espaço do cidadão e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2011.

SERRA, E. Educação geográfica, dilemas e desafios contemporâneos. In: **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco.** Ano 3, n. 6, vol. Especial 2, 2019, p. 1-13.

SILVA, A. S. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições da Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, vol. 7, n. 13, 2017, p.417-437.

SILVA, A. S; SOBRINHO, H. C; LEITE, C. M. C. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o ensino de geografia em questão In: **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n.14, p.128-140, 2017.

DOI: https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id243768

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo.** Dissertação (mestrado em Geografia). UNICAMP. Instituto de Geociências. 150 f. Campinas: s.n., 2001.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U (orgs). **Geografia em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 235-240.