

UMA NOVA GEOGRAFIA ESCOLAR A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Juliano Rosa Gonçalves¹ - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-9501>

¹ Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília, DF, Brasil*

Artigo recebido em 31/01/2022 e aceito em 05/03/2022

RESUMO

O Brasil passou por significativas mudanças educacionais nos últimos anos. A reforma do Ensino Médio ocupou centralidade nessas novas políticas, reorganizando saberes e reorientando os propósitos do Ensino Médio. Como consequência, os livros didáticos sofreram remodelação. O objetivo deste trabalho é averiguar as modificações impostas à Geografia Escolar, cotejando a Base Nacional Comum Curricular e as adequações feitas nos livros didáticos. Para tanto, fez-se uso de metodologia qualitativa, de modo a dar suporte ao levantamento documental e bibliográfico do tema, a partir das obras aprovadas no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático do Ensino Médio para análise. Na leitura das obras, fez-se uso do conceito de canonicidade para identificar os temas mais presentes nos livros didáticos. A hipótese levantada, e confirmada no decorrer do trabalho, é a de que a Geografia nas escolas perdeu parte de sua base de conteúdos.

Palavras-chave: Livro didático; Geografia Escolar; temáticas físico-naturais; cânone na Geografia Escolar.

THE NEW GEOGRAPHY DESIGNED FROM THE NATIONAL COMMUNAL CURRICULUM BASE - NOTES ABOUT TEXTBOOKS IN HUMAN AND APPLIED SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

In the past few years, Brazil has been through significant changes in its educational system. The reform of High School Education has been a focal point in new policies. It has led to rearranging and reorientating the aims of High School Education. As a result, textbooks were redesigned. This paper aims to verify the changes imposed on School Geography, according to the Base Nacional Comum Curricular, and the adjustments made to textbooks. Therefore, we have used a qualitative method as a basic tool to support documentary and bibliography survey. And began analyzing textbooks approved by the National Plan Evaluation of High School textbooks. To identify the most recurrent topics in

* Graduado em Geografia (UFG), Mestre em Geografia (PUC) e Doutor em Geografia (UnB). E-mail: juliano.goncalves@ifb.edu.br

textbooks, we adopted the concept of canonicity. In conclusion, a hypothesis raised during the research was lately confirmed. Geography taught in Brazilian schools had lost part of its valuable content.

Key words: Textbook; School Geography; physical-natural topics; School Geography canon.

LA NUEVA GEOGRAFÍA DISEÑADA A PARTIR DE LA BASE DEL CURRÍCULO COMUNAL NACIONAL - notas sobre libros de texto de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas

RESUMEN

En los últimos años, Brasil ha experimentado cambios significativos en su sistema educativo. La reforma de la educación secundaria ha sido un punto focal en las nuevas políticas. Ha llevado a reorganizar y reorientar los objetivos de la educación secundaria. Como resultado, se rediseñaron los libros de texto. Este artículo tiene como objetivo verificar los cambios impuestos a la Geografía Escolar, de acuerdo con la Base Nacional Comum Curricular, y los ajustes realizados a los libros de texto. Se utilizó una metodología cualitativa, a fin de apoyar el relevamiento documental y bibliográfico sobre el tema, con base en los libros aprobados en el Programa Nacional de Evaluación de Libros de Texto de escola secundária. Para identificar los temas más recurrentes en los libros de texto, adoptamos el concepto de canonicidad. En conclusión, se confirmó la hipótesis planteada durante la investigación: la geografía enseñada en las escuelas brasileñas había perdido parte de su valioso contenido.

Palabras clave: Libro de texto; Geografía escolar; temas físico-naturales; Canon de geografía escolar.

INTRODUÇÃO

Em cena, uma família calmamente assiste à televisão. Dois sujeitos armados invadem a residência, colocam o casal sob a mira de revólveres e, dirigindo-se ao homem, ocorre o seguinte diálogo: “Quais são os afluentes da margem direita do rio Amazonas?”. Embora assustado, sua resposta é sem titubeio: “Javari, Juruá, Purus, Madeira, Tapajós e Xingu”. Insiste o invasor: “E da margem esquerda?”. “Içá, Japurá, Negro, Trombetas, Paru e Jari”, responde, um pouco mais seguro, o inquirido. Decepcionados, os assaltantes imediatamente se retiram. A esposa, aliviada, agradece-o: “Viu, amor? Eu não te disse que um dia isso ia servir para alguma coisa?”.

Essa é a descrição de um esquete do extinto e incensado programa de humor TV Pirata (1989-1990), veiculado pela TV Globo. A sátira é mordaz e ilustra bem como, na sociedade, permanecia a ideia de uma Geografia que privilegiava a memorização e a desconexão do conhecimento praticado na escola com as demandas da vida social. Também é útil, para nossa introdução ao tema, reconhecer como os temas físico-naturais estavam fixados na memória coletiva quando se evocava a identidade da Geografia Escolar.

É necessário reforçar, inicialmente, que a anedota é uma provocação dirigida a uma Geografia Escolar naturalizante. Em movimento oposto a essa tendência compreendida como “tradicional”, a renovação pela qual passou a Geografia Escolar a partir dos anos 1980 possibilitou um outro olhar

para as questões naturais, secundarizando-as. Desviou-se o centro da Geografia da natureza para a sociedade. Nos últimos anos, porém, pesquisadores em Ensino de Geografia têm demonstrado a importância da abordagem físico-natural na disciplina.

Para este texto, nosso objetivo é evidenciar o *corpus* da Geografia Escolar a partir do Novo Ensino Médio, instituído por lei em 2017, e de sua correspondente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. A hipótese levantada é a de que a desobrigação da Geografia no Novo Ensino Médio e sua fusão à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas implicou em substantivas mudanças em sua identidade disciplinar e, em decorrência, apegou-se na escola ao abrir mão de seus componentes físico-naturais. Para consecução desta investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão documental e bibliográfica. Para tanto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) será recorte do nosso universo de pesquisa. Partiremos de sua última edição (2021) para averiguarmos, nele, o reatamento das novidades apresentadas pela BNCC.

Nossa trajetória pelo tema se faz a partir de cinco seções. Na primeira delas, apresentamos algumas referências sobre a importância do livro didático na Geografia. Na segunda, expomos as principais limitações da BNCC. Refletimos, na terceira seção, sobre a possibilidade do fim da presença estável da Geografia no currículo do Ensino Médio e se realmente precisamos nos preocupar com isso. Discutir como os geógrafos têm visto o *corpus* da Geografia escolar nos últimos trinta anos foi o objetivo da quarta seção, e para isso recorremos ao conceito de “cânone”, como tem sido feito recentemente na Geografia anglo-saxã. Por fim, na quinta e derradeira seção, fazemos a apresentação dos dados coletados referentes às temáticas trabalhadas nas catorze coleções aprovadas pelo PNLD/2021.

Por fim, assim como os currículos são ressignificados pelos professores, o livro didático também o é. Nas ausências e nas incompletudes — seja do currículo, seja do livro didático —, o pressuposto da boa didática é a ação autônoma do docente para dirimi-las, uma vez que “o trabalho do professor é, ainda que rotineiro, essencialmente intelectual” (SILVA, 2014, p. 135). Nosso foco, contudo, está no perfil das diferentes geografias encontradas nos livros didáticos do PNLD/2021. É um retrato provisório das várias geografias escolares possíveis e praticáveis a partir do livro didático.

O LIVRO DIDÁTICO

“O livro didático de Geografia é, sem dúvida alguma, o instrumento, por excelência, do professor em sala de aula”, escreveu Vlach (1990, p. 43) há mais de trinta anos. Certamente sua centralidade permanece ainda hoje, uma vez que, na organização do trabalho didático do professor, “continua a ser o grande referencial na sala de aula para professores e estudantes” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE; 2007, p. 339), agravada pela situação social brasileira em que “os livros didáticos muitas vezes se apresentam como o único material com o qual [os estudantes] têm contato durante o processo de escolarização” (CARVALHO SOBRINHO, 2021, p. 129). No cenário global, a relevância do livro didático não é muito diferente (LEE et al, 2021; LEE e CATLING, 2015).

Os sistemas educacionais internacionais diferem, todavia, quanto à política do livro didático: em alguns, como na Inglaterra, o mercado editorial atua sem muita regulação, e a qualidade dos livros didáticos há muito é questionada; em outros, como Singapura — país frequentemente na ponta nos rankings de liberdade econômica, o que pressupõe o mercado operando livremente — os livros precisam da aprovação do Estado, feita sob rígidos critérios, para serem comercializados (OATES, 2014).

O exemplo de Singapura é interessante para introduzir um assunto caro à educação brasileira. Ora, não há incompatibilidade alguma em regular o mercado editorial, de um lado, e exercer uma política privatista, de outro. A regulação, aliás, é um importante mecanismo de controle estatal. Os critérios de aprovação dos livros, uma espécie de validação de determinados conhecimentos, têm o poder de legitimar determinadas práticas educativas e invisibilizar outras. Quanto à política privatista, Rikowski (2017) nos lembra do caráter sutil da “privatização por controle”: o patrimônio continua com o Estado, mas importantes aspectos de sua gestão — o que envolve assessorias, contratação de material didático etc. — são repassados ao capital privado.

Nesse sentido, o PNLD é um exemplo da complexa relação entre público e privado. É evidente que se trata de um programa louvável ao disponibilizar livros didáticos a todos os estudantes brasileiros. Não o faz, entretanto, sem a expertise de um conglomerado de grandes empresas editoriais. No PNLD/2021, das catorze coleções aprovadas, metade delas está distribuída entre dois grandes grupos editoriais (Grupo Santillana e SOMOS Educação). Esse mercado, caracterizado por cifras vultosas, é impulsionado pelo fato de que “metade dos livros vendidos no País tem sido de Livros Didáticos” (SCHÄFFER, 2010, p. 142). O Estado brasileiro investiu quase um bilhão e meio de reais no PNLD/2020 (FNDE, 2020), valor aproximado ao Produto Interno Bruto (PIB) de países como Grécia e Nova Zelândia.

Copatti (2021) ainda faz lembrança às importantes mudanças realizadas no PNLD a partir de 2017, como a inclusão de escolas não-estatais no programa, permissão de escolhas do livro didático pela rede (e não mais pelo professor, retirando sua autonomia e aumentando o poder de secretários estaduais e municipais de educação) e, em conformidade com a BNCC, interrupção da produção de livros didáticos por disciplina. O Estado, portanto, agiganta-se na regulação em fina sintonia com demandas postas pelo sistema privado.

O livro didático é um importante indutor de aprendizagens. A BNCC, por sua vez, é a orientação básica para a elaboração e aprovação desses livros. O propósito que segue, então, é tentar capturar as alterações percebidas no corpo da Geografia Escolar a partir da BNCC para, em seguida, nos debruçarmos mais detidamente sobre as temáticas da Geografia apresentadas nas coleções aprovadas no PNLD/2021.

LIMITAÇÕES DA GEOGRAFIA NA BNCC

Antes de tudo, é preciso sublinhar o caráter antidemocrático das mudanças educacionais que assolaram o país pós-golpe parlamentar (justificado por filigranas jurídicas). Professores, pesquisadores e associações científicas foram excluídos no processo de construção tanto do Novo Ensino Médio como da última versão da BNCC. Esses dois produtos foram autoritariamente impostos à comunidade educacional brasileira. O primeiro, por se instalar a partir de uma Medida Provisória, rapidamente convertida em lei pelo Congresso Nacional em 2017, e o segundo, pela ruptura no processo de construção do documento — a equipe que havia dialogado com milhares de professores foi dissolvida e, em seu lugar, assumiu um grupo de especialistas para dar forma final ao documento. A descontinuidade ficou marcada no documento, seja no geral (a seção destinada ao Ensino Médio foi reescrita e adequada ao Novo Ensino Médio), seja na Geografia em particular (deixou de ser percebida como uma disciplina específica).

Dito isso, é importante ressaltar essa nova posição da Geografia no currículo do Ensino Médio, que, juntamente com Filosofia, Sociologia e História, se agrupa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em tese, a área seria uma forma de articular os saberes, facilitada pelo esmaecimento das fronteiras disciplinares. É preciso, porém, reduzir a escala do olhar para alcançar maior amplitude do fenômeno e melhor compreendê-lo.

Assistimos a um processo que extrapola fronteiras nacionais. Estamos vivenciando a implementação de um projeto global de educação. A Geografia Escolar, por todo o mundo, respira essas ameaças na forma de “valorização de currículos integrados, ascensão da educação voltada para o mercado de trabalho e a tendência de uma educação ‘baseada nas competências e habilidades’ (em vez de ‘baseada nas disciplinas’) nas escolas” (BUTT, 2020, p. 189). Em comum, a orientação (SOARES, 2020): são projetos concebidos, promovidos e financiados por organismos supranacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Desta feita, na nova gramática curricular do Novo Ensino Médio, não existem mais disciplinas. Língua Portuguesa e Matemática, saberes obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio, são agora *componentes curriculares* e o restante das antigas disciplinas agrupam-se em áreas. Na prática, o que se vê é um cenário para germinação de uma nova disciplina sob nome de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os marcos já estão postos: redução na carga horária das antigas disciplinas e a precarização do trabalho docente como instituído pela Reforma do Ensino Médio — seja pela figura do “notório saber”, seja pelo perfil polivalente (eventualmente requisitado para atender “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”), em um movimento já identificado internacionalmente.

O prognóstico não é otimista. Na República Tcheca, onde os professores especialistas já convivem com professores polivalentes, Knecht e Spurná (2021, s/p) reconhecem que os geógrafos, por sua consciência epistemológica mais profunda, conseguem com mais efetividade, comparados aos professores sem formação em Geografia, “conectar as geografias por eles ensinadas às necessidades de aprendizagem de seus alunos”. Já Brooks; Qian; Salinas-Silva (2017, p. 14) apresentam preocupantes evidências, coletadas em diferentes países, de que o agrupamento da Geografia a outras disciplinas “cria uma mistura de conteúdos que podem dificultar a compreensão da origem das ideias que estão em discussão e negligenciam a base de conhecimento [da Geografia]”.

Com efeito, foi o que ocorreu no cenário brasileiro: a Geografia foi sacrificada no altar das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” da BNCC. No ano da homologação da BNCC do Ensino Médio, a argumentação de Portela (2018, p. 59) poderia parecer pessimista: “a longo prazo, corre-se o grande risco de uma diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas”. Na concretude da

realidade, porém, sua projeção subestimou o tempo. As mudanças se deram a curto prazo e os livros didáticos aprovados no PNLEM/2021 provam isso.

Um cenário muito distinto estava desenhado, apenas alguns anos antes, no documento que serviu de referência para construção da BNCC, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM). As DCEM consideravam as aprendizagens das Ciências Humanas como derivadas “de conhecimentos científicos e disciplinares, os quais, em função de suas tradições e procedimentos instituídos, possuem atualmente estatutos epistemológicos próprios” (BRASIL, 2014, p. 9). Desde seu surgimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, as áreas apontavam para a necessidade da interdisciplinaridade, solapada agora por um currículo supostamente transdisciplinar, caracterizado pelo derretimento das fronteiras disciplinares. Para os saberes da Geografia, instalados na tensão epistemológica entre ciências humanas e ciências naturais, a dificuldade de se encaixarem nesse novo currículo parece clara.

Nesse sentido, Suertegaray (2016, p. 9) já questionava, em parecer à primeira versão do documento, o risco colocado ao currículo de Geografia: diante da ênfase às questões ambientais postas, “como suprimir o conhecimento da dinâmica da natureza e da dinâmica social?”. Depois de homologada a BNCC, muitos questionamentos a respeito da ausência dos aspectos físico-naturais da Geografia apareceram. Batista; David; Feltrim (2019, p. 14), por exemplo, alertam para o fato de que “não se pode compreender impacto ambiental [...] sem as dimensões sociais e naturais da Geografia”. A falta de clareza da BNCC a respeito da mobilização de conteúdos da temática físico-natural tenderá, segundo Cunha (2018, p. 13), a uma “condição de desencontros entre o que se espera e o que será efetivamente realizado”. Já para Giordani (2019), a notória vocação à interdisciplinaridade da Geografia acadêmica, representada na variante localização departamental nas universidades brasileiras (Institutos de Geociências, Faculdades de Ciências Humanas, Centros de Educação e até mesmo em um Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, como no caso da UFRJ), e livremente experienciada, sofre um encaixilhamento na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Há um enquadramento específico à Geografia, atingindo-a em sua identidade e, a partir disso, talhando-a para que se adeque à engrenagem pensada para a área. A consequência imediata é “a ausência de um saber geográfico escolar autônomo, tendo em vista que a amplitude das categorias [da área de Ciências Humanas] não leva em conta as especificidades da ciência geográfica” (NONATO e SILVA, 2021 p. 94).

De fato, as referências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao saber geográfico são mínimas. Ao traçar o perfil da área, a BNCC apresenta quatro categorias, tidas como fundamentais à formação do estudante: (1) Tempo e Espaço; (2) Territórios e Fronteiras; (3) Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e (4) Política e Trabalho. Na primeira delas, não haveria dúvidas sobre ser um referente à História e à Geografia. Concentremo-nos na “categoria” espaço:

A compreensão do espaço deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas e, também, às movimentações de diferentes grupos, povos e sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados. (BRASIL, 2018, 563, grifos nossos).

Nessa primeira aproximação da noção de espaço, a sensação de incompletude nos marca. Não se expressa, aqui, os principais dilemas que marcam a vivência do geógrafo. O esforço integrativo que preocupa muitos de nós não é, exatamente, a dimensão histórico-cultural. O aspecto fragmentário da Geografia Escolar, notadamente a dicotomia física/humana, é ainda um monstro a nos assombrar. Por outro lado, nem os mais entusiasmados pela cartografia escolar imaginam compreender o espaço apenas por sua representação cartográfica. Destacar uma “sociedade em movimento”, e não o espaço geográfico em si, também diz muito sobre o foco sociologizante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, sinonimizar espaço a lugar (e este compreendido como local, como palco das ações humanas) superficializa por demais um complexo debate que, no documento, e por sua importância, exigiria âncoras conceituais mais sólidas e claras no diálogo com o professor de Geografia do Ensino Médio. Quanto à natureza, inserida na quarta categoria da área, perspectivas filosóficas sobrepõem-se às potencialidades da Geografia. A natureza como um conceito situado histórica e filosoficamente importa mais do que, necessariamente, o desvelamento dos mecanismos de funcionamento dos componentes físico-naturais do espaço a partir do conhecimento geográfico, sempre obsequioso nessa entrega.

Limar os conteúdos físico-naturais da Geografia, como se tem observado aqui, adequa-se, por sua vez, às limitações impostas à Geografia em seu potencial colaborativo à área. Não é exatamente uma Geografia, integralmente, que é demandada; após ler as competências postas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fica a impressão de que foram geradas reservadamente, entre as demais disciplinas, e apenas posteriormente a Geografia foi convidada a colaborar, dentro das

possibilidades de seu escopo (aqui compreendidas como a leitura oferecida por uma “geografia humana”), no projeto disciplinar a ser inaugurado.

HÁ MOTIVOS PARA JÁ PENSARMOS EM UM RÉQUIEM?

Straforini (2018) nos faz lembrar de como, por meio do Novo Ensino Médio e da BNCC, regredimos a um debate estacionado nos anos 1980, quando se questionava a importância e a presença da Geografia nos currículos escolares. Na França, onde o Brasil inspirou-se para a organização do Ensino Secundário (HAIDAR, 2008), do Ensino Superior (SCHWARTZMAN, 1979) e da Geografia Escolar moderna (ROCHA, 1996), e para a institucionalização da Geografia nas universidades (SILVA, 2012), esse movimento é perceptível desde o final da década de 1970, quando a Geografia, a História e as Ciências Sociais (Sociologia e Economia, notadamente) integraram-se em uma única disciplina, as Ciências Humanas, em semelhança ao que hoje se principia aqui no Brasil. A Geografia teve reduzida sua abordagem ao mínimo, percebida, por exemplo, em livros didáticos que, de trinta capítulos, apenas quatro a ela se dedicavam (LACOSTE, 1994).

Aliás, a presença autônoma e estável da Geografia no Ensino Médio brasileiro por décadas é um fenômeno singular; duas décadas atrás, Chevalier (2000) identificava, em um universo de 24 países europeus, apenas quatro em que a Geografia era obrigatória em todos os anos do Ensino Secundário e apresentava-se de forma autônoma, isto é, não compartilhava sua unidade disciplinar com outros saberes escolares — como identificado na própria França (História e Geografia), Áustria (Geografia e Economia) ou Alemanha (saberes de Geografia instituídos na disciplina de Ciências Sociais). Em pesquisa mais recente, Brooks; Qian; Salinas-Silva (2017) pesquisaram o cenário educacional de onze países sul-americanos e em apenas três deles (Brasil, Argentina e Guiana) a Geografia estava presente como disciplina autônoma e obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. As reformas educacionais que campeiam pela América do Sul poderão reduzir essa lista para um apenas, uma vez que mudanças curriculares na Argentina (a partir de Buenos Aires) e no Brasil atingiram igualmente a autonomia da Geografia, admitindo-a no Ensino Médio como parte de uma área do saber, e sua oferta como saber optativo — em itinerários formativos no Brasil e em ciclos orientados na Argentina (SANTOS, 2019).

Ora, sabemos que as disciplinas escolares são construções culturais e, como tais, não são eternas. Um bom exemplo brasileiro é oferecido pela Sociologia, com presença nas escolas secundárias desde o início da Primeira República e excluída do currículo na reforma educacional promovida por Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas, em 1941. Suspensa ficou até o

início do século XXI, quando, em 2008, voltou a integrá-lo (SOUZA, 2017). Por meio da atual Reforma do Ensino Médio, também está ameaçada como disciplina, embora seus saberes ocupem centralidade na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É importante, pois, considerar como real, a médio prazo, a possibilidade de a Geografia sair do Ensino Médio. O primeiro movimento, está claro, é atingi-la em sua importância, diminuindo-a, e o Novo Ensino Médio, em conjunto com a última versão da BNCC, faz isso. Desta feita, é preciso refletir sobre a repercussão disso. Secundarizá-la e excluí-la provoca efeitos em cadeia, repercutindo para além da educação básica. A Geografia Universitária, *locus* de formação de professores, é também golpeada. Não é mera retórica a afirmação de Thrift (2002, p. 296) de que “sem produzir Geografia nas escolas, não haverá Geografia”. A Geografia Escolar precedeu a Geografia Universitária, lembremos sempre.

Portanto, não temos dúvida que, ao perder sua autonomia como disciplina, a Geografia perde importância. Brooks; Qian; Salinas-Silva (2017, p. 3) trazem evidências empíricas disso, coletadas entre os vários sistemas educacionais que optaram pelo sistema agregado de disciplinas (integrando as Ciências Humanas ou acoplada às Ciências Sociais). Nessa nova forma de organização do saber disciplinar o conhecimento geográfico é desvalorizado, uma vez que subordinado às lógicas internas da área. Resta questionarmos se essa posição modesta em que a Geografia se encontra não está relacionada ao seu caráter híbrido — movimentando-se entre as ciências naturais e as ciências humanas — e, por isso, tornando-se *altamente viscosa* na relação com seus pares. Essa conexão pouco intensa se choca com outro nível de relacionamento, percebido nas demais disciplinas entre si, de mais fluidez e contato.

De todas as possíveis dicotomias pelas quais passou a Geografia, “nenhuma tem sido tão dilacerante quanto aquela entre ‘Geografia Física’ e ‘Geografia Humana’” (SOUZA, 2018, p. 293). Essa tradição dicotômica tem raiz no momento em que a versão holística dos grandes projetos de Geografia em Humboldt e Ritter se arrefeceu, cedendo espaço ao profundo processo de verticalização do saber nas chamadas geografias setoriais (MOREIRA, 2008), subcampos da Geografia. Geógrafos interessados nas temáticas físico-naturais aproximavam-se mais das Geociências, agrupados em subcampos como Geomorfologia, Climatologia, Biogeografia, enquanto aqueles interessados nas temáticas sociais compartilhavam temas e métodos junto às ciências sociais, em subcampos como Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Regional. Desta monta, aprofundou-se a cisão na comunidade dos geógrafos, em meio à “falta de respeito mútuo” (THRIFT, 2002, p. 295).

É interessante também perceber como se transporta para a Geografia Escolar essa dualidade — e com falta de respeito mútuo, seguramente. “É bom que se tenha claro que o detalhamento da dinâmica natural não interessa [a Geografia Escolar], a não ser por mero conhecimento diletante”, escreveu Carvalho (1986, p. 47), respeitado professor universitário e elogiado escritor de livros didáticos, mas, à época, ainda um estudante de pós-graduação. Duas décadas depois, Albuquerque (2007, p. 10), hoje também professor universitário, e, à época, igualmente estudante de pós-graduação, fazia exercício semelhante: ao analisar um dos livros de José William Vesentini, consagrado autor de obras didáticas, concluía que este “simplesmente deve ser descartado da lista do professor, pois o conteúdo é ínfimo para abordagem da Geomorfologia no Ensino Médio de Geografia”.

Caminhos para superação na Geografia Escolar dessa dicotomia são insistentemente buscados há muito. No campo da pesquisa em ensino de Geografia, nos últimos anos, é importante registrar os esforços de Ascensão (2009), Morais (2011) e Afonso (2015) em três teses de doutorado ciosas em colocar a relevância dos conteúdos ligados à natureza para o Ensino de Geografia e a necessidade de mobilizá-los em um raciocínio geográfico. O esforço, aqui, é organizar todo potencial de análise da Geografia em um processo educativo que retire o estudante do senso comum em que se encontra e acesse níveis mais elevados de compreensão da realidade. Assim, a Geografia torna-se importante partícipe, na escola, no esforço pela formação cidadã dos estudantes. A consecução desse objetivo estará em risco se não pensarmos na integralidade do saber geográfico. O potencial da Geografia é mais efetivo quanto mais integrador apresenta-se. A curta e direta sentença de Orme (1985, p. 259), “Geografia sem base física é Sociologia”, nos relembra da importância de nossa prática docente cotidiana estar conectada à identidade disciplinar.

DA IDENTIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR A PARTIR DO QUE SE ENSINA

Consideramos importante para este primeiro contato com as “novas Geografias” que emergem do Novo Ensino Médio, mediadas pela BNCC, estabelecer aproximações das identidades da Geografia Escolar a partir de temas recorrentemente trabalhados na disciplina. Para reconhecer as identidades dessas geografias, inspiramo-nos no que alguns geógrafos atualmente têm discutido como “cânone disciplinar”, entendido aqui como o *corpus* temático comumente operado por seus atores (professores, pesquisadores) e que, socialmente, colabora para constituição da identidade disciplinar (INPKEN, 2018). É o que podemos identificar, na Geografia enquanto ciência, ao que se chama de conceitos-chave da Geografia (espaço geográfico, território, região, lugar, paisagem).

Agnew (2013) reconhece, com certa razão, e olhando para os grandes teóricos da Geografia, que falta à ciência geográfica um cânone; os saberes entendidos como referenciais de análise da realidade passam a ser apenas produtos de um período restrito, uma geração de intelectuais, diferentemente do que ocorre, por exemplo, na área de Ciências Sociais. Ao considerarmos os “teóricos fundantes”, Max Weber, Karl Marx e Emile Durkheim são referenciais para as Ciências Sociais em uma expressividade não acompanhada por Carl Ritter e Alexander Humboldt para a Geografia, por exemplo. Todavia, essa é uma leitura mais restrita de “cânone” e tomada em seu sentido mais tradicional, tangente às ciências da religião (POWELL, 2015). Uma alternativa, e bem trabalhada por Barnes (2015) no conceito de “cânone estratégico”, é *historicizar* o conceito de “cânone” e posicioná-lo como fruto de uma época. Portanto, o “cânone estratégico” se formaria por meio de um conjunto referencial que concedesse unidade e identidade, *mesmo que temporária*, ao saber geográfico de determinado momento histórico.

O conceito de “cânone estratégico” pode ser também muito útil à nossa análise aqui. Para isso, deslocaremos nosso olhar das obras clássicas e dos conceitos fundamentais da Geografia enquanto ciência para a Geografia Escolar e seus temas trabalhados em sala de aula. Assim, a Geografia Escolar também é produto de uma época, posto que determinados referenciais são provisoriamente hegemônicos. Uma década de observação a respeito dos livros didáticos, por exemplo, é um intervalo temporal suficiente para identificarmos outras geografias marcando centralidade nas escolas, com abordagem e temática distintas das anteriores. Autores de livros didáticos mais vendidos, como Aroldo de Azevedo, nos anos 1960, Zoraide Beltrame, nos anos 1970, Melhem Adas, nos anos 1980, José William Vesentini e Vania Vlach, nos anos 1990, Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, nos anos 2000, e Lúcia Almeida e Tércio Rigolin, nos anos 2010, são exemplos de como é possível identificarmos diferentes horizontes de Geografia nas escolas brasileiras a partir do livro didático.

A progressiva ausência, nos últimos anos, de conteúdos oriundos da Astronomia é uma boa ilustração dessa modificação no “cânone” temático da Geografia Escolar. Por muitos anos, o estudo do espaço sideral se fez presente nos livros didáticos. Nos últimos anos, porém, é um tema de rara presença. Nessa dinâmica, enquanto alguns temas desaparecem, outros se apresentam pleiteando entrada no “cânone”. Vesentini (1992), em perspectiva autobiográfica, fornece um bom exemplo de como esse movimento se constrói: temas como questões ambientais e geopolítica foram incorporados à Geografia Escolar a partir de sua coleção de livros didáticos, publicados desde o início dos anos 1980, e hoje estáveis na identidade da Geografia Escolar. Essa estabilidade é

alcançada quando se obtém consenso mínimo na comunidade escolar (elaboradores de currículo, professores, pesquisadores do Ensino de Geografia) a respeito de sua importância no contexto da disciplina.

Organizar esses temas quando o objetivo é escrever um livro didático de Geografia exige, certamente, muita negociação entre os autores. O cenário atual, porém, é mais complicado: os acordos são feitos com equipes de diferentes saberes para construir uma obra que atenda à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A identidade final da Geografia depende de como esse tensionamento, a partir da BNCC, é equacionado pela equipe multidisciplinar, de como as temáticas são organizadas e de qual projeto de Geografia proposto emerge nessa negociação coletiva.

Para a construção de nossa análise dos temas básicos, primeiramente nos voltamos para três trabalhos publicados nos últimos trinta anos (RUA et al., 1993; PONTUSCHKA e OLIVEIRA, 2002; e CAVALCANTI, 2013). Nesse exercício, é possível reconhecer a procura de um desenho de Geografia Escolar consensual, ansiada e compartilhada entre a comunidade acadêmica por meio de seus principais temas reivindicados, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Temas da Geografia

TEMAS	ABORDAGENS		
	Rua et al. (1993)	Pontuschka e Oliveira (2002)	Cavalcanti (2013)
América Latina	A América Latina e suas relações com o mundo capitalista desenvolvido	-	-
Cartografia	Trabalho com mapas	-	-
Espaço	-	-	Espaço como conceito operacional na Geografia
Estudo do lugar	-	-	Município
Geografia da Indústria	Indústria como fator de organização do espaço	-	-
Geografia da População	Crescimento e estrutura	-	Estrutura da População
Geografia das Cidades	A cidade na organização do espaço	-	Cidade e Cidadania
Geografia do Campo	O campo na organização do espaço	-	Mundo rural
Geografia de Gênero	-	História das mulheres e questões de gênero	-
Geopolítica	-	Novas territorialidades, territorialização e desterritorialização	-
Globalização	-	-	Interdisciplinaridade da Globalização
Migrações	A importância das migrações na estruturação do espaço geográfico	-	“Por que as pessoas estão onde estão?”
Região	Questões regionais e a organização regional brasileira	-	-

Temáticas físico-naturais	A natureza (clima e vegetação)	-	Relevo, Rochas e Solos
Turismo	-	Espaço e turismo; Geografia do Turismo	-
Violência Urbana	-	Espacialização da violência na cidade; violência como problema urbano	-

Fonte: elaborado pelo autor.

Um esclarecimento inicial aqui é necessário a respeito desses temas considerados relevantes na Geografia Escolar. Embora consideremos importante colocá-los lado a lado, é preciso relativizar o tentador exercício de comparação. Há diferentes objetivos e expectativas dos organizadores das obras, conforme expostos a partir da seção de apresentação de cada uma delas.

Rua et al (1992) preocupavam-se com a atualização das práticas pedagógicas na escola. Objetivavam estimular, por meio da autonomia docente, o enriquecimento das aulas com elaboração de material didático próprio, a ser construído pelos professores na interação com os estudantes. Os capítulos são um convite à reflexão e à prática, a partir de sugestões de trabalho que os autores oferecem. Passados trinta anos, vemos permanência de muitos temas ainda hoje e presenciamos o ocaso de outros, como América Latina e questões regionais brasileiras, praticamente ausentes nos livros didáticos de Geografia oriundos do PNLD/2021.

Já Pontuschka e Oliveira (2002) apontavam para identificação de temas que, embora não fossem tratados na escola, eram apresentados como demandas pela sociedade de então. Portanto, não fizeram um exercício de olho no contexto vivido, mas acenaram para outro, potencial, o vir-a-ser — e que também compõe a unidade da identidade, como nos ilustra, magistralmente, Fernando Pessoa (2016, p. 324), por meio de seu heterônimo Álvaro de Campos, ao reconhecer que “sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram”.

Por fim, o objetivo de Cavalcanti (2013, p. 6) residiu na reflexão “sobre determinado tema comumente veiculado nas aulas de Geografia”. O diálogo se estabelece aqui entre professores, graduandos e pesquisadores em ensino de Geografia, decididos a melhor equacionar as questões postas “entre conhecimento e conteúdo, entre conteúdo e metodologia” (CAVALCANTI, 2013, p. 6). Não se teve, como se observa, o intuito de ponderar sobre quais seriam os principais temas. Recorreu-se a alguns. Entretanto, sabemos que a escolha não foi totalmente aleatória. Para definição do “cânone estratégico”, essas escolhas são importantes.

De todo modo, nesse balanço é possível nos aproximarmos minimamente de temas que se apresentam como permanentes, emergentes e crepusculares, permeando a identidade da Geografia

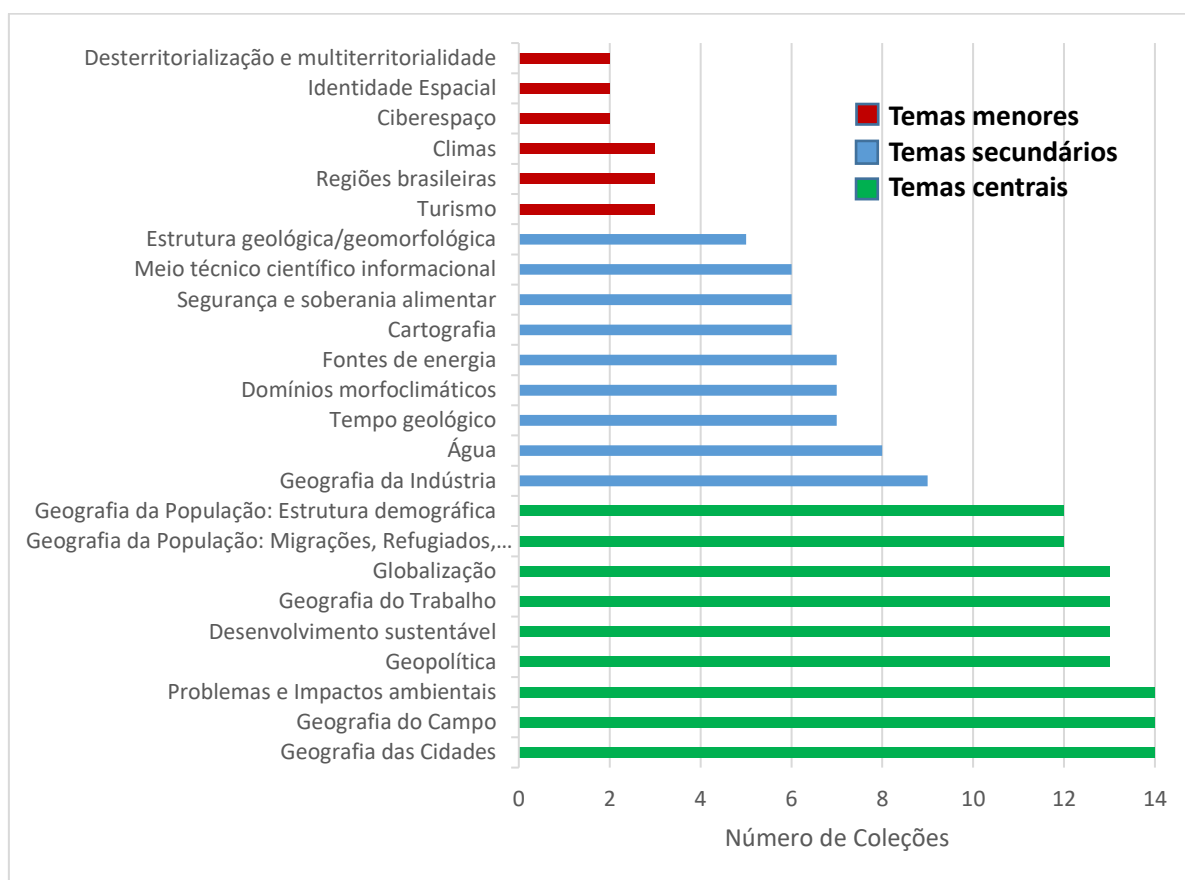
Escolar. Das permanências entre Rua et al (1992) e Cavalcanti (2013) é possível identificarmos o *core* temático da Geografia Escolar em “Geografia da População”, “Geografia das Cidades”, “Geografia do Campo” e as “Temáticas Físico-Naturais”; das novidades, “Globalização” tem centralidade. Das apostas de Pontuschka e Oliveira (2002), poucas se estabilizaram como grandes temas. O turismo na Geografia Escolar continua periclitante, como veremos. Violência urbana incorporou-se à Geografia das Cidades como um subtema, assim como a preocupação de gênero à Geografia da População.

UMA DESCRIÇÃO DAS GEOGRAFIAS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Feito esse levantamento — uma primeira aproximação do estado da arte —, as questões que se seguem são: quais os principais temas levantados pelos livros didáticos elaborados a partir da BNCC e tidos como essenciais para as aulas de Geografia? Quais permanências e ausências se notam a partir do Novo Ensino Médio? Das prováveis ausências, como se situam as temáticas físico-naturais?

Responder a essas perguntas nos requereu o exame das catorze coleções aprovadas no PNLD/2021. Em função da frequência maior ou menor de temas da Geografia nas coleções, caracterizamo-los em três ordens: *temas centrais*, comuns à maioria (recorrentes de doze a catorze coleções); *temas secundários* (presentes de cinco a nove coleções); e *temas menores* (presentes em até três coleções), representando tanto temas considerados emergentes como aqueles que estão em declínio.

Gráfico 1 - Incidência de temas nas coleções



Fonte: elaborado pelo autor.

A ausência das temáticas físico-naturais na categoria “temas centrais” é o destaque imediato e mais perceptível, confirmando a hipótese na qual trabalhamos. Outro destaque é a proeminência da relação cidade-campo, invocando a importância da relação dialética entre urbano e rural na identidade da Geografia Escolar. Pouco surpreende a presença, nessa categoria, dos temas “problemas e impactos ambientais” e “desenvolvimento sustentável”, a reboque do mergulho em debates ambientais presentes já algum tempo na escola, para além da Geografia, e recorrente nos espaços midiáticos atualmente. É auxiliar, também, a preocupação nos demais saberes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como nas emergentes Sociologia Ambiental (SILVA, 2020) e História Ambiental (LOPES e VIANA JUNIOR, 2020). Vejamos, por exemplo, o conceito de antropoceno, bastante popular nos últimos anos. Formulado pelo biólogo Eugene Stoermer e disseminado pelo Nobel de Química Paul Crutzen, rapidamente popularizou-se nas ciências humanas, angariando interesse de intelectuais do porte do sociólogo Bruno Latour e da filósofa Donna Haraway. Geólogos, os guardiões dos critérios de fixação de eras e éons, ainda hoje resistem ao conceito. Colaborações de geógrafos, como do britânico Noel Castree, ainda são referências secundárias no debate científico global — ele próprio reconhecendo que os geógrafos chegaram

tardiamente ao tema (CASTREE, 2015). Entre os geógrafos brasileiros, o pouco entusiasmo talvez esteja para além da alegada negligência com o tema: é que, já há muito tempo, critica-se a tal abordagem “antrópica”, remetendo os problemas sociais a um homem abstrato, indistinguível socialmente, como insuficiente para equacionar os complexos problemas percebidos na sociedade (LIMA, 2015; MOREIRA, 2008). Por isso é tão relevante a crítica do estadunidense James W. Moore ao identificar essa etapa como “capitaloceno”. É, de fato, um termo estranho, “uma expressão feia para um sistema feio” (MOORE, 2016, p. 111), uma aproximação melhor que antropoceno, mas ainda imperfeita (PORTO-GONÇALVES, 2020). Enfim, o que queremos sublinhar aqui é que “impactos ambientais” e “desenvolvimento sustentável” são temas interdisciplinares — em que certamente a Geografia tem muito a dizer —, mas que, nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, percebemos não raramente uma alternância entre o *discurso sociológico puro* sobre os problemas ambientais e tímidas abordagens geográficas.

Na categoria “Temas menores”, por sua vez, percebemos movimentos de “candidatura” à canonicidade temática em temas novos relacionados à vida digital (como ciberespaço) e a identidades espaciais. Climas e Regiões Brasileiras, por outro lado, apresentam-se em franco declínio, provavelmente um efeito da baixa demanda da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme exigências da BNCC. É essa também a explicação para a relevante presença, na categoria de *Temas Centrais*, apenas daqueles relacionados, precipuamente, à mobilização de um saber tipicamente fornecido pela Geografia Humana. Por sua vez, a companhia de História, Filosofia e Sociologia contribuiu para revigorar temáticas ligadas a abordagens sociais na Geografia. É assim, pois, com a Geografia do Trabalho, ao compartilhar conteúdos em comum com a Sociologia do Trabalho. Ressaltemos que essa intensa interação pode tanto ser profícua como prenhe de armadilhas à Geografia Escolar, não muito diferente do que ocorre na Geografia enquanto ciência. Bruni (apud REIS JÚNIOR, 2019, s/p) alerta para o fato de que, nas pesquisas científicas, muitos geógrafos negligenciam as práticas espaciais enquanto avançam nas questões sociais e, como consequência desse movimento, “a Geografia está em vias de se dissolver na Sociologia”. Na escola, um dos preços que a Geografia paga por se sociologizar é perder parte de sua relevância.

Apenas entre os Temas Secundários que encontraremos algumas temáticas relacionadas aos aspectos físico-naturais. “Tempo geológico” está aqui. Curiosamente, um dos principais usos que dele se faz na Geografia, a explicação de processos morfodinâmicos da Terra, é negligenciado por duas coleções, mesmo que nelas encontremos explicações sobre as diferentes eras geológicas. Isto é, há o conceito de “tempo geológico”, muito importante para trabalhar conceitos novos como o já

citado “capitaloceno”, mas sua aplicabilidade na compreensão da formação da estrutura geológica da Terra e na formação de relevos é negligenciada. Chamamos a atenção aqui não exatamente para o “equivoco” (porque acreditamos no planejamento deliberado em sacar, da Geografia, apenas aquilo que seja necessário para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas funcionar), mas para sustentarmos, com esse exemplo, o papel subalterno da Geografia como *assistente*, e não, efetivamente, corresponsável na condução da narrativa disciplinar da área.

A Geografia da Indústria e a Cartografia, antes pulsantes na centralidade da disciplina e hoje em posição descendente, estabelecem-se em uma posição secundária. Em movimento oposto, o conceito de meio técnico-científico-informacional, uma das contribuições conceituais de Milton Santos à Geografia, está em alta, incluído como tema em várias coleções. Outro tema emergente, vindo das discussões da Geografia no Campo, é segurança e soberania alimentar, tributário das novas territorialidades de trabalhadores no campo e da consequente resistência ao poderio do agronegócio exportador. A organização do espaço rural na produção de alimentos tangencia outros conteúdos, como agroecologia, produção agrícola familiar e geopolítica dos alimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, no decorrer do texto, algumas razões para considerar que temos uma nova Geografia Escolar em formação a partir das orientações da BNCC e da resposta dada pelo PNLD/2021. A Geografia, no geral, apresenta-se como saber subjugado, posto que subordinado às competências “sociologizantes” da área. Nesse sentido, esforçamo-nos em verificar o *corpus* de Geografia que o livro didático traz para, efetivamente, comprovarmos a hipótese.

Temos consciência das limitações que esse tipo de empreitada envolve. Bastou, para nós, que determinados temas representativos da Geografia estivessem presentes. Para a identificação das “geografias ofertadas”, negligenciamos deliberadamente, neste momento, o que e como se aborda, tema que necessita de posteriores investigações. Nosso objetivo aqui foi modesto e julgamos tê-lo alcançado.

Quanto às coleções analisadas, cada uma delas apresenta uma perspectiva possível, entre outras várias, de seleção de conteúdos e abordagens para a Geografia. Dada a escrita em várias mãos, com vários olhares disciplinares incidindo sobre as exigências normativas do Estado (BNCC) e sobre as demandas postas pela comunidade escolar, há uma diversidade maior de geografias. Esse aumento

de atores — seja na feitura do livro didático, seja na escolha dele — torna mais complexa a análise do perfil da Geografia Escolar vista a partir do universo do livro didático.

Exemplificando: quando, na virada na década de 1970, a vendagem de livros de Aroldo de Azevedo diminuiu, cedendo espaço para novos campeões de venda, como aqueles escritos por Zoraide Beltrame e Guiomar Azevedo, percebíamos ali uma mudança de formato na Geografia. Como consequência, era possível ser feita uma leitura educacional para explicar esse novo cenário. Havia uma conexão entre o escritor de livros didáticos e o professor, mediada por um conjunto de valores conceituais e metodológicos compartilhados. Assim, constatarmos a coleção de livros mais vendida nos daria, por conseguinte, a perspectiva da Geografia Escolar hegemônica. Hoje não é mais possível uma interpretação tão direta. Tanto a escrita dos livros como sua escolha são coletivas. Pode ser, por exemplo, que uma perspectiva hegemônica de Geografia seja eclipsada porque os professores de História, Filosofia e Sociologia decidiram, por maioria, que a melhor coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fosse outra que não aquela preferida pelo professor de Geografia.

Quanto ao desprestígio das temáticas físico-naturais observado tanto na BNCC como na maioria dos livros didáticos do PNLD/2021, duas analogias muito parecidas e instigantes — que aqui fazemos uso para referenciar uma Geografia integrada que supere a dicotomia Geografia Física/Geografia Humana —, nos são apresentadas por Monbeig (1955) e Coulson e Riddell (1979). Para esses últimos, um relógio totalmente desmontado, com suas peças expostas, deixa de ser um relógio. É preciso que as peças sejam remontadas para que, novamente, as partes façam sentido diante do que se exige do todo. Separadas, de pouco valem. De mesmo modo,

o que faz um relojoeiro suíço, dos mais aperfeiçoados, (como faz o geógrafo ao estudar um fato geográfico qualquer) ao receber um relógio de um tipo que nunca viu? Examina cuidadosamente o relógio; vai ver quais as peças que apresentam fatôres novos. Vai tirá-las uma a uma e examiná-las separadamente. Irá ver como cada uma se ajusta sobre a outra. Vai fazer a explicação do mecanismo e também ver, não somente as peças em separado, mas como, reunidas, formam a perfeição do relógio. Depois de estudar tôdas elas, vai enfim compreender o relógio, fazendo funcionar o mecanismo complexo (Monbeig, 1955, p. 21).

A recomposição do relógio é um bom exercício para se pensar a prática docente em Geografia, marcada tradicionalmente pelo excesso de didatismo em dividir a realidade em várias partes — um pedacinho de relevo hoje, outro de clima amanhã, em seguida um outro de migração... Todavia, quando ao relógio falta parte, isto é, quando a Geografia que se apresenta é incompleta, mais meticuloso torna-se nosso trabalho e mais árdua é a construção do olhar geográfico sobre a realidade.

Nesse sentido, precisamos também exercitar a insurgência. É preciso resistir a essa realidade que se quer constituir canônica a todos nós por imposição. Complementemos, pois, a parte que falta à Geografia. É um desafio sentido de imediato por quem está na sala de aula. Urgem cuidados redobrados na formação inicial e continuada. O cenário é complexo porque não se trata apenas de reivindicar o ensino de clima, ou de rochas, ou de relevo na escola. É preciso reconstituir o relógio **tendo como referência a constituição do todo**, que é mais do que a simples soma das partes.

Do ponto de vista didático, o desafio posto à Geografia Escolar é driblar sua tradicional forma fragmentada e dicotômica, que deliberadamente transfere ao estudante a tarefa de montagem de um todo integrado e coeso. Se procedermos assim, negligenciamos nossa responsabilidade como professores. Nós somos o relojoeiro. Entregar um relógio aos estudantes e apontar suas funcionalidades, sublinhando as relações que cada parte estabelece com o todo, os permite compreender a sua importância. Ignorar as bases físicas da Geografia, porém, é ignorar parte da realidade geográfica, é jogar fora pedaços do relógio.

Precisamos reconhecer, contudo, como nosso momento atual é fatigante: o direito ao relógio é dificultado (através da redução de carga horária e oferta optativa de Geografia em itinerários formativos parcialmente oferecidos nas escolas), o fornecimento de componentes está banalizado (a “meia-geografia” requisitada pela BNCC, secundarizando sua dimensão físico-natural), e a bancada de trabalho é insuficiente (como são os já antigos e sabidos problemas de infraestrutura da escola brasileira) e nos oferecem um precário salário como pagamento do nosso trabalho.

A complexa escala dos problemas modernos, no entanto, é uma demanda posta às escolas. Do aquecimento global à desigualdade espacial urbana, das ocupações de risco em encostas à divisão internacional do trabalho, da xenofobia à deficiente infraestrutura sanitária urbana... a Geografia se torna um conhecimento poderoso. No mundo atual, prenhe de negacionismos científicos, *fake news* e teorias conspiratórias, a Geografia Escolar passou a ser ainda mais necessária.

“Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades”, diria um famoso personagem criado por um mestre da cultura pop, Stan Lee. Como relojoeiros, somos poderosos, e nosso “poder” talvez não seja suficiente para “salvar o mundo”, em otimista figura de linguagem utilizada por Bednarz (2019), mas certamente poderá contribuir para torná-lo melhor, colaborando para que as novas gerações sejam mais conscientes a propósito dos raciocínios centrados no espaço (Lacoste, 2005).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anice Esteves. **Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na Formação de Professores**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- AGNEW, John. Of canons and fanons. **Dialogues in Human Geography**, v. 2, n. 3, p. 321-323. jan. 2013.
- ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista; FALCÃO SOBRINHO, José. A Geomorfologia do Semi-Árido Brasileiro nos livros de Geografia do Ensino Médio: agentes, processos morfogenéticos e formas de relevo. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 1, p. 1-10, set. 2007.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia F. de; SILVA, Angela Correa da; RUBINO JUNIOR, Ruy Lozano; COTRIM, Gilberto Vieira; MOSCHKOVICH Marília Barbara F. Garcia. **Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.
- APOLINARIO, Maria R.; ROMEIRO, Julieta F.; JUNQUEIRA, Silas M.; MELANI, Ricardo Augusto Haltenhoff. **Diálogo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. 151 f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARNES, Trevor J. Afterword: strategic canonization? **Journal of Historical Geography**, v. 49, p. 94-95, jul, 2015.
- BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar De; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, n. 13, p. 1-20, 2019.
- BEDNARZ, Sarah Witham. Geography's secret powers to save the world. **The Canadian geographer**, v. 63, n. 4, p. 520-529, out./dez. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 4ª Versão. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- BROOKS, Clare; QIAN, Gong; SALINAS-SILVA, Victor. O que está por vir na educação geográfica? uma perspectiva da União Geográfica Internacional – Comissão para Educação. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 7-19, jan./jun. 2017.
- BUTT, Graham. **Geography Education Research in the UK: Retrospect and Prospect**. Cham: Springer, 2020.
- CAMPOS, Eduardo; SENE, Jose Eustaquio de; VICENTINO, Claudio Roberto. **Diálogos em Ciências Humanas**. São Paulo: Ática, 2020.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. Educação, livro didático e o professor crítico-reflexivo: possibilidade de ressignificar a prática docente. In: ARAUJO, Raimundo Lenilde de; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos; LEITE, Cristina Maria Costa; BISPO, Marcileia Oliveira; SANTOS, Clezio dos. **Formação docente: ensino de Geografia e livro didático**. Sobral: Sertão Cult, 2021. p. 129-143.

CARVALHO, Marcos Bernardino de. A Natureza na Geografia do Ensino Médio. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, p. 46-52, 1986.

CASTREE, Noel. The Anthropocene: a primer for geographers. **Geography**, vol. 100, n. 2, p. 66-75, mai./ago. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da Geografia na Escola Básica**. Campinas: Papirus, 2013.

CHEVALIER, Jean-Pierre. La géographie dans les programmes scolaires en Europe. **Cybergeog: European Journal of Geography**, v. 5, mar. 2000. Disponível em <http://journals.openedition.org/cybergeog/213>. Acesso em 28 de nov. de 2021.

CILLI, Janaina T. de O. Correa; ZUCCHI, Bianca B.; SILVA, Valeria A. Vaz da; SOUZA, Flavio M. de. **Ser Protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: SM, 2020.

COPATTI, Carina. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COULSON, Margaret A.; RIDDELL, David S. **Introdução crítica à sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CUNHA, Leonardo F. F. da. A Geografia Escolar e as temáticas físico-naturais na BNCC: desafios à prática docente e à formação de professores. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, jul. 2018.

FARIA, Sheila Siqueira de Castro; FERREIRA, Jorge Luiz; VAINFAS, Ronaldo. **Humanitas.doc**. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Pedro M. da Costa; MAIDA, Judith N.; DINIZ, Amarildo; SOUZA, Paulo C. Alves de; PANAZZO, Silvia; BERUTTI, Flavio C.; MARQUES, Adhemar M.; DONNELL, Julia Galli; PARADA, Mauricio B. Alvarez; OLIVEIRA, Paulo Edison de; SCHVARTZ, Vitor Hirschbruch. **Interação Humanas**. São Paulo: Editora do Brasil.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar. **Dados estatísticos**. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 23 nov. 2021.

FURQUIM JUNIOR, Laercio; SILVA, Edilson Adao Candido da; BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Multiversos - Ciências Humanas**. São Paulo: FTD, 2020.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Geografia escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Educação Geográfica em Foco**, v. 3, n. 6, p. 1-12, out. 2019.

GRECCO, Fabiana S.; MACHADO, Igor Jose de R.; SILVA, Glaydson Jose da; GALASTRI, Leandro de O.; RODRIGUES, Cassiano T.; AMORIM, Henrique Jose D. **Contexto e Ação**. São Paulo: Scipione, 2020.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

INPKEN, Rob. The “smugness” of geographers: dismantling the caricatures of philosophies in Human and Physical Geography. **Area**, v. 50, n. 1, p. 46-49, mar. 2018.

KNECHT, Petr Knecht; SPURNÁ, Michaela Spurná. Does specialization in geography teaching determine teachers’ conceptions of geography teaching?, **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 30, n. 2, 2021.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

LEE, Jongwon; CATLING, Simon. English Geography textbook authors’ perspectives on developing pupils’ geographical knowledge and thinking. In: BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary (Org.). **The Power of Geographical Thinking**. Cham: Springer, 2017. p. 211-231.

LEE, Jongwon; CATLING, Simon; KIDMAN, Gillian, BEDNARZ, Robert; KRAUSE, Uwe; MARTIJA, Andoni A.; OHNISHI, Koji; WILMOT, Di; ZECHA, Stefanie. A multinational study of authors’ perceptions of and practical approaches to writing geography textbooks. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 30, n. 1, p. 54-74. 2021.

LIMA, Elias Lopes. O mito do 'fator antrópico' no discurso ambiental geográfico. **Mercator**, v. 14, n. 3, p. 109-122, set./dez. 2015.

LOPES, Alfredo R. S.; VIANA JÚNIOR, Mario M. O antropoceno como regime de historicidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 23, p. 9–24, jan./jul. 2020.

MARINS, Cosme Freire; GRANGEIRO, Candido D.; GOETTEMES, Arno A.; JOIA, Antonio L. **Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Palavras, 2020.

MONBEIG, Pierre. A Geografia Moderna e seu ensino. **Revista Geográfica**, v. 17, n. 43, p. 19-24, jul./dez. 1955.

MOORE, Jason W. The Rise of Cheap Nature. In: MOORE, Jason W. (Org.). **Anthropocene or Capitalocene?** Oakland: PM Press, 2016. p. 78-115.

MORAES, Eliane Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.

NONATO, Raiany P. P. Medeiros; SILVA, Cícero N. Moreira da Silva. O ensino de Geografia no Brasil: da institucionalização do saber geográfico às implicações da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 22, p. 77-101, jan./jun. 2021.

OATES, Tim. **Why textbooks count**. Cambridge: University of Cambridge, 2014.

ORME, Antony A. Understanding and predicting the physical world. In: JOHNSTON, R. J. (Org.). **The future of geography**. New York: Methuen, 1985. p. 258-275.

PESSOA, Fernando. **Obra poética de Fernando Pessoa**. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002,

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o Ensino de Geografia: a proposta das Ciências Humanas e da interdisciplinaridade. *Okara: Geografia em debate*, v. 12, p. 48-68, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De caos sistêmico e de crise civilizatória: tensões territoriais em curso. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 22, n. 2, p. 103-132, set. 2020.

POWELL, Richard C. **Notes on a geographical canon? Measures, models and scholarly enterprise**. *Journal of Historical Geography*, v. 49, p. 2-8, jul. 2015.

POZZANI, Angelica N.; GOMES, Leandro A.; MARPICA, Natalia Salan; SILVA, Sabina M.; MANFRINATI, Priscila A. **Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

REIS JUNIOR, Dante F. C. Valores e circunstâncias do pensamento geográfico francês (parte um): a “Nouvelle Géographie” segundo os testemunhos de Henri Chamussy e Roger Brunet, **Confinis**, v. 42, dez. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confinis/23675>. Acesso em 23 nov. 2021.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, 2017. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em 24 out. 2021.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. 294 f.

ROCHA, Robson Edgar; SILVA, Paulo Tadeu da; BUENO, Michele Escoura; SEFERIAN, Ana Paula Gomes; SALVIA, Andre Luis La; CATELLI JUNIOR, Roberto. **Módulos para o Novo Ensino Médio - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: AJS, 2020.

RUA, João; WASZKIAVICUS, Fernando Antonio; TANNURI, Maria Regina Petrus; PÓVOA NETO, Helion (org.). **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

SANTOS, Clézio dos. A Geografia no Ensino Médio na América Latina: o caso do Brasil e da Argentina. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M.; DOMENECH, Maria Angeles R.; BAZZOLI, João B.; LENILDE, Raimundo; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar; MENDES, Luís; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote. **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 535-548.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010, p. 137-151.

SCHWARTZMANN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. Rio de Janeiro: FINEP, São Paulo: Nacional, 1979.

SERIACOPI, Reinaldo; CAMARA, Leandro C.; CRUZ, Isabela G.; SERIACOPI, Gislane C. A.; RAMA, Maria Angela G. **Prisma - Ciências Humanas**. São Paulo: FTD, 2020.

SILVA, Afranio de O.; BRAICK, Patricia do Carmo R.; MOTA, Myriam B.; GUIMARAES, Raul B.; ARANHA, Maria Lucia de A.; FERREIRA, Fatima Ivone de O.; CORREA, Raphael Millet C.; LIMA Rogerio M. de; SERRANO, Marcela M.; FERREIRA JUNIOR, Lier Pires; PIRES, Vinicius M.; ESTEVES, Thiago de Jesus; BUKOWITZ, Tatiana; PAIN, Rodrigo de S.; MENEZES, Paula Cristina S.; OLIVEIRA, Otair F. de; NOGUEIRA, Martha Carvalho; SILVA, Marcelo Costa da; ARAUJO, Marcelo da Silva; MIRANDA, Cassia C. de; RODRIGUES, Bruno R. B. Loureiro; ARAUJO, Regina Celia C. de; TERRA, Lygia Maria. **Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA, Antonio Josinaldo Soares. **Sociologia Ambiental e ensino de Sociologia**: uma análise dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

SILVA, José Borzacchiello da. **França e escola brasileira de Geografia**: verso e reverso. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Luan do Carmo. **O conceito de lugar no livro didático de Geografia e o processo de ensino-aprendizagem**. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, p. 1-26, 2020.

SOUZA, Lucas. Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, vol.1, n. 1, p. 35-51, jan./jun. 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **GEOUSP**, v. 22, n. 2, p. 274-308, mai./ago. 2018.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, mai./ago. 2018.

SUERTEGARAY, Dirce Maria A. **Parecer sobre o documento de Geografia**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Acesso em 10 out. 2021.

THRIFT, Nigel. The future of Geography. **Geoforum**, v. 33, n. 3, p. 291-298, ago. 2002.

VESENTINI, José W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Felipe de Paula G.; CARVALHO, Lucila Lang P. de; FERNANDES, Ana Claudia; MACHADO, Lucas N.; COSTA, Maria Cristina C.; FREITAS, Eliano de Souza Martins; MARTINI, Alice de; GAUDIO, Rogata S. Del; SANABRIA, Isabela S. Backx; ABREU, Marcelo S. de; FERNANDES, Luiz E. de Oliveira; KARNAL, Leandro. **Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.

VLACH, Vânia. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.