

RUMOS E PERCALÇOS DA GEOGRAFIA BRASILEIRA: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROUTES AND PERCUSSIONS OF BRAZILIAN GEOGRAPHY: FROM INSTITUTIONALIZATION TO THE CHALLENGES OF TEACHER TRAINING

JUNIMAR JOSÉ AMÉRICO DE OLIVEIRA. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência: Rua Elisa de Albuquerque, 157/Bl. 04-Apto. 301 – Todos os Santos, Rio de Janeiro-RJ, 20770-290 (21) 99592-2248 junimar.geoufv@gmail.com

RESUMO

Sabemos que educação no Brasil passou por várias reorientações no decorrer de nossa história. Nesse contexto, o ensino da Geografia esteve ligado as remodelações dos currículos e orientações educacionais nas quais o país passou em cada momento histórico. Visto isso, faz-se necessária atenção à formação do professor de geografia que demanda uma atualização contínua de conhecimentos, face ao vertiginoso avanço das tecnologias e à necessidade permanente de adaptação a cenários de constantes mudanças. Neste sentido, procuramos destacar algumas reflexões, que certamente ajudarão a entender um pouco mais da história do ensino de geografia no espaço brasileiro, bem como a relação desta disciplina com a prática do ensino em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Instituição. Ensino. Disciplina escolar.

ABSTRACT

We know that education in Brazil has undergone several reorientations in the course of our history. In this context, the teaching of Geography was linked to the remodeling of curricula and educational guidelines in which the country passed in each historical moment. Considering this, it is necessary to pay attention to the formation of the geography teacher who demands a continuous updating of knowledge, in the face of the dizzying advance of technologies and the permanent need to adapt to scenarios of constant changes. In this sense, we seek to highlight some reflections, which will certainly help us to understand a little more of the history of geography teaching in Brazilian space, as well as the relation of this discipline to the practice of teaching in the classroom.

KEYWORDS: Geography. Institution. Training. School discipline.

INTRODUÇÃO

A prática docente e suas especificidades no Brasil têm servido como pano de fundo para discussões nos mais variados segmentos, desde uma simples conversa cotidiana ou até mesmo em trabalhos acadêmicos que abordam o assunto.

Ao longo de sua existência enquanto território consolidado, a educação no país, iniciada pela presença das ordens religiosas e sua sanha

evangelizadora, é também objeto de estudo frequente. O que podemos afirmar certamente é que embora, após mais de quinhentos anos de existência, e um pouco menos país autônomo, a educação por aqui nunca foi uma política de Estado.

Se partirmos de uma análise de algumas das legislações relacionadas a educação, veremos que as frequentes mudanças e as várias reorientações quanto à forma de ensinar corroboram com a tese de que a educação no Brasil tem estado subordinada a opções de determinado grupo ou partido no poder, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas (OLIVEIRA, 2011).

É importante, no entanto, ressaltar que qualquer trabalho que se proponha abordar o ensino da Geografia como disciplina escolar no Brasil, deve considerar que este ensino esteve ligado às remodelações dos currículos e orientações educacionais nas quais o país passou em cada momento histórico.

Antes de prosseguirmos, no entanto, faz-se necessário uma breve distinção entre aquilo que estamos a abordar como políticas de estado e de governo.

Nesse sentido, Oliveira (2011) coloca que:

(...) políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Dessa forma, podemos inferir que a educação é definida como política de Estado, por tratar-se de marco regulatório formalizado na Carta Magna. O Brasil se comprometeu, tanto no plano interno, como também no cenário internacional, em tratar a educação como matéria estratégica para alcançar o desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, é inevitável pensar no papel fundamental da Educação para a constituição de uma sociedade mais justa, ética, produtiva e economicamente competitiva. Pessoas mais conscientes e melhor preparadas escolhem melhor seus representantes e exercem sua cidadania de uma forma mais ampla.

Desta forma, consideramos que, uma análise crítica do ensino da disciplina Geografia enquanto matéria escolar, não pode e não deve ser feita fora deste contexto.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NO BRASIL

Remontamos aqui, o que entende-se como a primeira experiência de ensino de Geografia no mundo. No século XIX, a Prússia decidia fundar o Estado Alemão, buscava estabelecer um projeto de formação básica para todos,

estabelecendo o alemão como língua mãe e ensinando a história e a geografia local, afim de criar uma identidade nacional.

A esse exemplo, a geografia foi também institucionalizada na França após 1870, com a mesma função patriótica, quando a Alemanha vence a Guerra Franco-Prussiana com o auxílio do conhecimento dos soldados sobre o território disputado. Com essas duas experiências, a geografia se mostra com grande importância política e passa a ser entendida como essencial os Estados-Nações. (SAMPAIO *et al.*, 2006; MAIA, 2014)

A partir de então, comprovada sua importância geopolítica, a geografia passa a ser ensinada nas escolas, devido a sua utilidade às classes dominantes naquele momento histórico. Sampaio *et al.* (2006) colocam que:

A partir de sua inserção na escola, ela passa a ter uma função: mostrar através de descrições, mapas com contornos do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, para que, se fosse preciso, se lutasse/guerreasse por ela. Assim, a Geografia oficializou-se nas escolas com o objetivo de formar o futuro patriota/soldado. Tornou-se uma Ciência anos mais tarde porque chegou à universidade com a incumbência de formar professores para lecioná-la. (SAMPAIO *et al.*, 2006, p. 2684).

No Brasil, durante o Império de Dom Pedro II, onde uma estabilidade se iniciava alimentada pelos ideais republicanos, o ensino de geografia (e da história) foi inserido em 1837 buscando estabelecer uma identidade nacional, entretanto, talvez um pouco menos carregado de valores militares (VLACH, 1988).

Embora existam registros anteriores a 1837 da prática do ensino da geografia, este ano é considerado um marco importante para o ensino da disciplina por ser o momento histórico onde houve a sua inserção no currículo, daquele que ao ser criado, foi pensado como escola de referência na definição de programas de ensino para outras escolas, públicas e particulares existentes no país. Aqui estamos nos referindo à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

O Colégio Pedro II foi fundado inspirado nos Liceus franceses, e a geografia foi incorporada no currículo por fazer parte das matérias escolares já consolidadas nas escolas francesas. O ensino de geografia do Colégio Pedro II, tinha um nítido caráter de formação geral que passou a fazer parte dos programas das reformas educacionais posteriores e se tornaria uma referência na educação brasileira, uma vez que sua presença no currículo de uma instituição de tamanho renome como o Colégio Pedro II daria visibilidade a ela. (ROCHA, 2014; FELICIANO, 2017). Entretanto, tornou-se uma Ciência anos mais tarde, porque chegou à universidade com a incumbência de formar professores para lecioná-la.

GÊNESE E TRAJETÓRIAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A escola pública e o ensino da geografia universalizados, teve início no

século XIX na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos. No Brasil, isso só aconteceu depois de 1930, com a expansão urbana, a efetiva formação do mercado nacional, a diversificação do processo de industrialização e a nova exigência de trabalhadores alfabetizados (SAMPAIO *et al.*, 2006).

Uma vez institucionalizada como disciplina escolar é importante uma análise do que se ensinou como geografia ainda da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, este recorte é interessante para entendermos um pouco da lógica contida no ensino da geografia do período que vai da institucionalização do ensino da geografia, com a criação do Colégio Pedro II até a criação de um dos primeiros cursos superiores desta ciência no Brasil, na Universidade de São Paulo - USP em 1934.

De caráter eminentemente descritivo, os conteúdos ensinados, nas escolas brasileiras, reforçaram a tese da formação da identidade nacional, conhecer o território brasileiro e suas características físicas e naturais foi então o principal propósito curricular. A produção didática do período em questão é balizada, vale ressaltar, pelas intensas transformações político-sociais e urbanas, o período é caracterizado pela mudança de regime político: de império para república.

Como exemplo da caracterização desta produção didática temos, o colocado por Ângelo e Albuquerque (2012):

Em referência as primeiras décadas da República destacam-se uma difusão mais acentuada do nacionalismo patriótico e as transformações que ocorreram no âmbito educacional com o advento da Escola Nova. Considerando a criação de um sistema educacional e a difusão dos ideais nacionalistas e pedagógicos em âmbito nacional durante esse período, entendemos que essas questões também apontaram para inovações frente ao ensino de geografia da época e, por consequência, o livro didático dessa disciplina passa por modificações. (ANGELO; ALBUQUERQUE, 2012, s/p).

Portanto, é neste contexto histórico que surgem os primeiros livros didáticos, especial observância dada aos manuais didáticos por, naturalmente, se constituírem como agentes promotores da identidade nacional. Com a proclamação da república tais manuais adquirem um reforço nessa característica pois passam a veicular o ideário desse regime político, recente e desconhecido no Brasil, de natureza marcadamente positivista (PINA, 2010).

Carvalho (2015) ressalta que, frutos de uma nova ordem republicana, os conteúdos ensinados nas escolas brasileiras obedecem ao princípio do Estado que estabelece e controla o que será disseminado. Neste campo os livros didáticos, “novidades” no ensino brasileiro que então materializam-se com instrumentos primordiais para esta difusão do ideário positivista característico do novo regime de governo.

Assim, como descrevem vários autores, diferentemente da Europa, as primeiras regulamentações da educação brasileira possuem um caráter pouco crítico, atendo à lógica, como dito anteriormente, de um regime tão centralizado e autoritário quanto o imperial.

UM POUCO DA PRODUÇÃO DIDÁTICA BRASILEIRA: DE MANUAIS DE INSTRUÇÃO À MERCADORIA.

O Estado Liberal, embora considerasse esse objeto cultural peça fundamental na transmissão do saber escolar, cedeu à iniciativa particular o direito de fabricá-lo. [...] As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, cuidaram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. (BITTENCOURT, 2008, p. 64.)

Destacamos este fato dado que, não sendo o Estado o único responsável pela impressão e distribuição dos manuais didáticos e tendo sido convertidos em mercadoria dentro da lógica capitalista como quer Bittencourt (2008) na referência supracitada, amplia-se o espectro de público alcançado por estes manuais. Se antes, restritos aos bancos escolares, os “compêndios de geografia” a partir de então serão também itens integrantes das bibliotecas da elite letrada brasileira, já que esta parcela da população era a que possuía maior acesso à educação formal.

Dessa forma, temos a ciência e a cultura como elementos fundamentais de construção do sentimento de Nação como resultado de uma maior disseminação e acesso aos compêndios. E reforça o papel do estado, fortemente centralizado, na definição deste entendimento, uma vez que os principais autores das obras deste período reproduzem, como não poderia deixar de ser, a ideologia do estado vigente. Inspirados nos ideais de Augusto Comte, a nascente República Brasileira bem como os autores das obras didáticas do período, irão contrapor a doutrina confessional católica, até então única reflexão intelectual existente no país (SPLENDOR, 2016)

Um outro aspecto a destacar ainda nesta breve análise faz referência à influência do uso dos livros didáticos no ensino de geografia. Se consideramos como marco do ensino de geografia no Brasil a Corografia Brasília do Padre Manoel Aires de Casal, poderemos aprender ao longo dos séculos XIX e XX as evoluções ocorridas tanto na forma de produção da ciência geográfica quanto do material didático utilizado em sala de aula. E aqui, queremos abordar a evolução de uma geografia dita tradicional, “e seu “método” de ensino que supervaloriza a “memorização de inúmeras informações” e o seu “distanciamento da realidade”, assim como seu referencial teórico: os livros de Geografia Clássica para uma Geografia Moderna/Científica/Explicativa, já em voga na Europa, notadamente na Alemanha e na França no final do século XIX, cujo princípio era pautado por um conteúdo mais explicativo dotado de maior rigor científico. (SAMPAIO *et al.*, 2006; MENEZES, 2015)

No entanto, vale ressaltar, tivemos no Brasil um ensino de geografia influenciado pela coexistência dessas duas correntes do pensamento geográfico até a criação dos primeiros cursos superiores da disciplina na década de 1930. A criação desses cursos e a pesquisa científica decorrente disso na academia irá propor paulatinamente a substituição de um modelo de ensino mais tradicional, descritivo, mnemônico por um modelo de ensino mais crítico, construído a partir de uma análise crítica dos temas abordados pela geografia e,

portanto, dotado de maior rigor científico (MENEZES, 2015)

Num salto atemporal, abriremos um parágrafo para rápida análise do material didático de geografia produzido durante o Regime Militar (1964/1985), que Oliveira e Cordenonsi (2015, s/p) colocam como o “momento este que os militares administraram o país e buscaram instrumentalizar o ensino para a aplicação de seu projeto de Estado à sociedade brasileira”.

Por este princípio estamos diante de um período em que o ensino da geografia, mais especificamente, foi utilizado por um governo cujo objetivo era propagar a ideia de um crescimento econômico que ajudasse a ditadura a ganhar legitimidade política. Pode-se também afirmar, sem dúvidas, que o período militar dos anos 60 e 70, caracteriza-se, também, por um forte controle dos cursos de formação de professores, paradoxalmente acompanhado por uma crescente desvalorização acentuada da profissão de professor com a fusão das disciplinas de geografia e história, criando uma nova, os Estudos Sociais. A esse respeito coloca Albuquerque (2011):

Esta Geografia escolar moderna vai perdurar até os anos de 1970, quando se institui no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista. É quando entra em declínio a circulação de livros (...) como os de Aroldo de Azevedo, Mario da Veiga Cabral, e também outros que já traziam uma perspectiva mais crítica como os de Manuel Correia de Andrade e Ilton Sete. Neste período outros livros didáticos passam a ser elaborados, agora destinados, especificamente, à disciplina então instituída pelo Governo Militar. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 24)

Mais voltada ao tecnicismo e respondendo ao sistema vigente, essa Geografia escolar agora substituída por estudos sociais, tenta abordar para os estudantes uma exaltação à pátria, além de fomentar, nesses alunos, o civismo oficial, além de propagar o regime em vigor. Os livros didáticos do período, em boa medida com forte abordagem política, procuraram valorizar e ressaltar os projetos desenvolvimentistas centralizadoa e autoritárioa dos governos militares, inspirando um ensino acrítico e com caráter conteudista e ufanístico (GUEDES *et al.*, 2015).

A CRIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE GEOGRAFIA

A criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931-1961) pelo presidente Getúlio Vargas que instituía as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, inaugura uma nova fase do ensino superior brasileiro. As novas universidades, a partir de então, formariam professores e realizariam pesquisas. Se antes o conhecimento era importado e reproduzidos, agora, são desenvolvidos por aqui, em escolas criadas para este fim. Tal fato se inscreve perfeitamente na lógica política do Estado Novo (1934) de Vargas, que entre seus propósitos encontrava-se a migração de um Estado cuja economia agroexportadora para um modelo urbano-industrial (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002)

A partir dos anos 1930 houve a sistematização da geografia como ciência através, principalmente, com as pesquisas da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG) de 1883, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1934 e da Universidade de São Paulo (USP) também de 1934, onde nasce o primeiro curso superior de geografia, no mesmo ano, sendo orientados pela linha teórica francesa.

A esse respeito, discutem de Sampaio *et al.* (2006):

Com a abertura dos cursos universitários de Geografia, tem-se o começo de uma nova fase, a acadêmica/universitária, com professores e alunos preocupados em desenvolverem a Ciência Geográfica, e torná-la cada vez mais independente, com seu próprio objeto de estudo e, ao mesmo tempo, mais "útil" à sociedade. Inicialmente, os cursos formavam os professores que faltavam às escolas, mas, ao mesmo tempo, produzia-se pesquisa. Os licenciados em Geografia foram os primeiros participantes dos trabalhos de campo regionais, o que gerou valiosas monografias sobre o território nacional. (SAMPAIO *et al.*, 2006, p. 2687).

A partir de então, a academia não só formará professores para atender a uma demanda das escolas, mas irá inaugurar a pesquisa como elemento inerente e intrínseco à própria academia, com um maior rigor científico no tratamento da ciência geográfica, como já ocorria há alguns anos em universidades europeias, principalmente na Alemanha e na França.

Deste modo, temos que, dotado de uma verve mais científica a abordagem do ensino de geografia no Brasil não só evolui de uma metodologia mais tradicional para uma metodologia mais moderna, como também, marca o início da institucionalização da geografia na academia.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEIS 4.024/61, 5.692/71, 9.394/96)

Ainda dentro do propósito de uma breve análise da história do ensino de geografia no Brasil não poderíamos deixar de abordar a influência de uma legislação educacional, especificamente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, num intervalo de tempo histórico que marca o período imediatamente antes da ditadura militar - Lei 4.014/61, passando pela LDB do período dos governos militares - Lei 5.692/71, terminando com a LDB do período da redemocratização - Lei 9.394/96.

Dentro deste espaço de tempo proposto, pretendemos apresentar as características mais marcantes da legislação educacional brasileira e a influência política em sua elaboração. Desta forma e paralelamente trataremos tanto da formação de professores quanto da prática docente e a organização do espaço escolar.

Para início desta análise é importante lembrar que no campo político o Brasil experienciava, em 1961, a retomada de um período democrático - pós Vargas - que, portanto, irá marcar as orientações contidas na Lei 4.024/61, a

primeira lei de diretrizes da educação no Brasil, que, como analisa, Saviani (1998, p. 9), sua lógica estava na “origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privada da União ‘traçar diretrizes da educação nacional’ (Artigo 5º, Inciso XIV)”

Assim, pode-se assinalar que esta primeira lei de diretrizes traz, em seu bojo, de forma ainda inédita no campo das leis do país, o propósito de se pensar um projeto educacional nacionalmente. O projeto desenvolvimentista industrial da era Vargas, aliado a uma crescente ampliação dos centros urbanos constituíram as bases de um pensamento que propunha a organização do ensino em nível nacional como forma de garantir a equalização na formação de uma classe trabalhadora, apta a trabalhar nas fábricas dos grandes centros urbanos brasileiros (BASTOS, 2011; ROCHA, 2014).

Vale ressaltar ainda, entre as características desta primeira lei de diretrizes, a atribuição aos entes da federação (união, estados e municípios) o financiamento da educação primária. Fruto direto da Constituição de 1946 que em seu Artigo 171, ainda, a responsabilidade da União, Estados e Distrito Federal da organização do Sistemas de Ensino bem como o financiamento dos mesmos (BRASIL, 1946).

Podemos concluir que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 é aquela que inaugura a responsabilidade dos governos em estabelecer os sistemas de ensino bem como dá os primeiros passos na atribuição do financiamento público da educação. Neste aspecto, há, como decorrência, uma ampliação da oferta de vagas em escolas primárias. Neste aspecto veremos também uma lenta ampliação dos cursos de formação de professores para atenderem a esta ampliação do número de escolas existentes no país, tudo isso, em última instância, e numa muito rápida análise, atendendo à lógica capitalista de um Brasil cada vez mais industrial e urbano.

O período pós 64, com a tomada do poder pelos militares, algumas das garantias estabelecidas pela Constituição de 1946 serão revistas à luz da nova ordem política estabelecida em Brasília.

O golpe de 1964 foi deflagrado para impedir a concretização das Reformas de Base e fez com que a ideia de democracia, que era tão sonhada, fosse enterrada de uma vez. O país mergulhou num profundo autoritarismo que durou vinte e cinco anos, tendo como características principais o desrespeito aos direitos humanos, a concentração de renda e desnacionalização da economia. (CARDOSO, 2011, p. 131).

O âmbito educacional o período foi marcado pela supressão de várias garantias, como o movimento estudantil. A escola, principalmente os cursos superiores de humanidades, foram alvos da ação antissubversão dos governos militares, comprometendo-se, assim, os primeiros ensaios de democratização do ensino vividos no período pós Constituição de 1946.

No quesito formação de professores e prática docente, podemos destacar em rápidas palavras duas consequências imediatas daquilo que foi estabelecido pela LDB de 1971: na formação de professores foram criadas as chamadas

“Licenciaturas Curtas” cujo objetivo primordial, além de mesclar conteúdos de geografia e história, foi ampliar o número de professores formados em cursos de curta duração (dois anos de duração em média) e “bi-habilitados” (poderiam exercer tanto a docência de geografia quanto a de história), formados em cursos noturnos, em escolas acrílicas aptas a reproduzir o modelo de ensino proposto pelos governos militares (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Já na prática escolar, sob a égide dos estudos sociais, os conteúdos de geografia e história perdem suas identidades próprias em nome de uma “interdisciplinaridade” cujo fundamento de fato foi garantir o caráter conteudista e pouco crítico na formação dos alunos, principalmente, do 1º grau (nomenclatura da época) (GUEDES *et al.*, 2015).

Segundo Camara (2013), com a redemocratização do país, após mais de vinte anos de governos militares, temos como marco do período a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988. Entre seus propósitos estava, como não poderia deixar de ser, a redemocratização dos sistemas de ensino. Não cabia mais, no Brasil redemocratizado, leis autoritárias a definir toda a organização dos sistemas de ensino feitas de forma centralizada, como no Regime Militar, sem ouvir os agentes operadores daqueles sistemas. Nesse momento há uma maior abertura as demandas sociais sobre o modelo educacional necessário.

Decorridos oito anos da promulgação da nova Constituição, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que assume a característica indicativa, de modo a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas. Tais discussões proporcionaram autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretárias de educação (municipal ou estadual), descentralizando o poder de decisões da União, definindo assim as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos conforme a realidade nas diferentes localidades (CERQUEIRA *et al.*, 2009).

Ainda segunda essas autoras, como decorrência imediata dessa retomada da democracia e suas garantias legais podemos destacar o incentivo à participação social, principalmente aos agentes operadores dos sistemas educacionais, neste sentido temos o Plano Nacional de Educação, que além de consolidar diversas garantias advindas com a redemocratização do país, redefine a educação como uma das principais ações do Estado, propõe novos e mais aprimorados mecanismos de financiamento da educação pública, além de redefinir e reorientar o papel de cada um dos entes federados na execução das políticas educacionais definidas em lei.

Em contrapartida, apesar de ainda haver poucos trabalhos a respeito, já podemos inferir aqui a Reforma do Ensino Médio realizada, por meio da Lei nº 13.415/2017, aparenta não contemplar a diversificação do conhecimento para o preparo dos jovens brasileiros. Todavia, com base na análise aqui apresentada, nos parece que a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando à proposta dual do ensino propedêutico versus ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas na Lei nº 9.394/1996.

Desta forma, percebemos que ao longo do tempo as necessidades da

educação nacional foram se modificando, porém, os processos de ajustes sofridos pela LDB não acompanharam essa transformação, levando assim, algumas deficiências e ambiguidades na redação legislativa de cada reforma. Sendo assim, a prática da Lei deve ser considerada uma das prioridades da educação, tendo em vista que o progresso do sistema educacional acontece a partir dos aperfeiçoamentos que são introduzidos ao longo do processo de transformação, acompanhando a realidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos estabelecer, sem medo de errar, que a educação como um todo, no Brasil, embora vivendo um momento de redemocratização ainda não se configura como política de Estado. Ainda vivemos mudanças frequentes concomitantes com mudanças de governos.

No âmbito municipal a inexistência da educação enquanto política de Estado se torna mais visível, vive-se de avanços e retrocessos a depender dos responsáveis pela gestão do município (prefeito e vereadores), que muitas vezes legislam sobre a matéria muito antes preocupados em garantir sua permanência à frente da gestão pública.

No âmbito das universidades a redemocratização advinda com a Constituição de 1988 e as leis decorrentes dela ampliaram a autonomia das mesmas na definição de currículos e programas de pesquisa e produção do conhecimento. Conforme abordado anteriormente, percebeu-se uma sensível ampliação da oferta de cursos de licenciatura; grande parte deles funcionando no período noturno promovendo, com isso, o acesso àqueles trabalhadores sem condições de frequentar um curso universitário em período integral o mesmo diurno.

No tocante a formação de professores de geografia especificamente podemos apontar uma mudança em seus propósitos conjuntamente com o período de redemocratização do país. Os cursos de geografia vão considerar e muitas vezes incorporar às suas principais discussões os movimentos sociais advindos deste período de redemocratização. A cultura, as ações sociais, as principais manifestações de caráter eminentemente popular estão presentes nas discussões internas dos cursos de formação de professores de geografia.

Desta forma temos uma dicotomia interessante no atual momento brasileiro, se por um lado a educação ainda não se configura como política de Estado por outro temos uma ampliação significativa das garantias democráticas no fazer escolar, tanto na prática docente quanto na formação dos profissionais da educação. Neste aspecto a ciência geográfica contribui e muito para todas aquelas discussões e ações decorrentes do período de redemocratização do país.

Os graduandos, lá, na escola, vivenciando o dia a dia da mesma, participantes de programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) levam o que há de mais recente no aspecto teórico-metodológico no campo de formação docente e trazem de lá para dentro das universidades todas as questões, problemas e enfrentamentos na prática cotidiana, notadamente aquelas ocorridas em escolas públicas.

A guisa de conclusão, embora todo o arcabouço advindo da

redemocratização do país, perpassando por todos os níveis da sociedade, principalmente no âmbito escolar temos muito a caminhar quanto ao reconhecimento social e à valorização da profissão docente. Desestímulo, desvalorização, má remuneração e falta de condições de trabalho ainda fazem parte da realidade dos professores em exercício no país. É necessário, urgente mesmo, que resgatemos, e neste aspecto as humanidades podem ajudar e muito na reflexão, o verdadeiro papel dos agentes formadores. Sem uma educação consolidada, inscrita mesmo entre as políticas de Estado, estamos comprometendo o futuro do Brasil enquanto país independente, inscrito entre os maiores (no sentido de garantias e respeito à condição humana) do mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. **Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, p. 19-51, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/29/29>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ANGELO, M. D. L.; ALBUQUERQUE, M. A. M. **Geografia escolar: produção e autoria de livros didáticos (final do século XIX e início do século XX)**. In: 3º Seminário Regional Norte e Nordeste de Pós-Graduação em Geografia, 2012, João Pessoa. Disponível em: <<http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/sernne/artigo50.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BASTOS, P. P. Z. **Qual era o projeto econômico varguista?** Revista Estudos Econômicos, v. 41, p. 345-382, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v41n2/a06v41n2.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 22 abr.. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CAMARA, L. B. **A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social**. Revista Direito em Debate, v. 22, p. 4-26-26, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483/2474>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

CARDOSO, L. C. **Os discursos de celebração da "Revolução de 1964"**. Revista Brasileira de História, v. 31, p. 117-140, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a08v31n62.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIRA, A. C.; MENDES, P. A.; SOUZA, T. C. **A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira**. In: XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009, Ilhéus. Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

FELICIANO, L. A. S. **O Ensino de Geografia no Brasil: Do Colégio Pedro II À Universidade de São Paulo (1837 à 1934)**. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25271_12024.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

GUEDES, M. S.; SILVA, S. C. L.; SOUZA, M.I.C. **A geografia escolar: um olhar sobre a prática e o ensino na sala de aula**. In: III Congresso Nacional de Educação. Anais do III Congresso Nacional de Educação. Campina Grande:

Editora Realize, 2015. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID10211_13082016095813.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.
<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/29/29>

MAIA, E. J. P. **A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9JLKHB/tese_eduardo_maia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 abr. 2016.

OLIVEIRA, D. A. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educação & Sociedade, v. 32, p. 323-337, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2016.

OLIVEIRA, M. X.; CORDENONSI, A. Z. **O Discurso dos livros didáticos de Geografia: as diferenças entre o período militar e a primeira quinzena do século XXI**. Revista do Departamento de Geografia, v. 29, p. 367-390, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. 1ed. Brasília - DF: CAPES, 2002, v. 1, p. 31-42.

ROCHA, G. O. R. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império**. Revista Giramundo, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7/5>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

ROCHA, S. **Educação eugênica na constituição de 1934**. In: Anped/Sul, 2014, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php, 2014>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SAMPAIO, A. Á. M.; VLACH, V.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais do COLUBHE06. Uberlândia: COLUBHE06- UFU, 2006. v. 1., 2012, v. 1, p. 2683-2694. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRuibia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Núcleo de

Pesquisas sobre Ensino Superior/USP, 1991. Disponível em:
<<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SPLENDOR, L. A. **O Catolicismo dentro do contexto político, social e intelectual do Brasil Republicano: o período da República da Espada.** In: XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2016, Paraná. Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2016. v. 2. p. 1696-1706. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/xi-sepech/gt21_213.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.