

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – CURSO DE MESTRADO

LUCAS DA SILVA SALMERON

**GEOGRAFIA E ENSINO MÉDIO: AS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E
PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR**

MARINGÁ
2020

LUCAS DA SILVA SALMERON

**GEOGRAFIA E ENSINO MÉDIO: AS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E
PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

**Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches
Lopes**

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

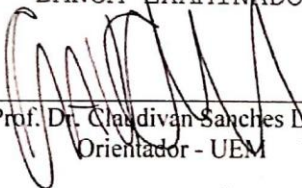
S171g	<p>Salmeron, Lucas da Silva</p> <p>Geografia e ensino médio : as perspectivas de alunos e professores e professores no município de Campo Mourão-PR / Lucas da Silva Salmeron. -- Maringá, PR, 2020.</p> <p>230 f.: il. color., figs., tabs., maps.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.</p> <p>1. Geografia escolar. 2. Geografia - Ensino médio. 3. Reformas educacionais. I. Lopes, Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 910.7</p>
-------	---

GEOGRAFIA E ENSINO MÉDIO: AS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES
NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO - PR


Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais

Aprovada em 07 de fevereiro de 2020.

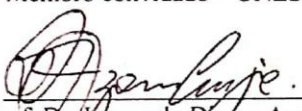
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cláudiovan Sanches Lopes
Orientador - UEM



Prof. Dr. Marcos Clair Bovo
Membro convidado - UNESPAR



Prof. Dr. Leonardo Dirceu Azambuja
Membro convidado - UEM

*À minha família, com quem
sempre posso contar, em toda
e qualquer situação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, a base de tudo, o que me move a cada dia. Em especial meus pais, Carlos e Roseli, por todo apoio e por sempre acreditarem em mim. Agradeço também aos meus avós, Genivaldo e Natalia, que se mostraram preocupados com a minha caminhada e que sempre me ajudaram nos momentos que precisei.

Agradecimentos especiais ao meu orientador, Claudivan, que pacientemente muito me ensinou nessa etapa. Nos momentos em que a pressão se sobressaia suas palavras ajudavam a manter a calma e seus ensinamentos foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Se não fossem os seus direcionamentos, incentivos e a confiança depositada nessa pesquisa não seria possível.

Gostaria de agradecer também todos os alunos e professores que aceitaram participar da pesquisa, foram eles que permitiram essa investigação. A eles só tenho a agradecer pelo tamanho aprendizado que pude ter, os relatos de suas experiências foram essenciais para a construção desta pesquisa.

As escolas que prontamente me atenderam e me deram todo o suporte necessário para a pesquisa. Agradeço especialmente os diretores e as pedagogas destas escolas que ajudaram na mediação do diálogo com os professores e alunos.

Agradeço meus amigos, que longe ou perto de mim, pude contar nos momentos bons e ruins, pessoas com quem eu compartilhava minhas aflições e minhas conquistas durante este processo.

Não poderia também deixar de agradecer aos professores da UNESPAR, que durante a graduação me incentivaram, me deram dicas, emprestaram materiais para estudar, e mesmo após o ingresso no mestrado, sempre se mostraram preocupados com o andamento da pesquisa. Foram estes os professores que me ajudaram a chegar onde hoje estou, e sempre serei grato a eles.

Agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEM, que ofereceu todo o suporte para que esta etapa pudesse ser concluída, e que permitiram que isso tudo fosse possível.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo e financiamento da pesquisa.

A todos estes, que direta ou indiretamente contribuíram para este resultado final, o meu sincero *muito obrigado!*

RESUMO

A Geografia, enquanto disciplina escolar, possui o objetivo primordial de desenvolver nos alunos um raciocínio geográfico. Trata-se de uma disciplina que permite uma leitura mais profunda e complexa sobre o espaço, seja ele a nível global, nacional, regional ou local. Portanto, a Geografia é de suma importância para a compreensão da dimensão espacial em seus diferentes aspectos e ainda na explicação da realidade social como um todo. Porém na atualidade esta importância da Geografia é secundarizada quando se observa legislações educacionais reduzindo sua participação nos currículos escolares, principalmente no Ensino Médio. Tal etapa do ensino é o momento em que o estudante pode vir a delinear seus projetos para o seu futuro. Todavia, trata-se também de um momento bastante delicado na vida dos jovens, já que, por conta de toda uma conjuntura histórica, o Ensino Médio brasileiro apresenta diversos problemas que ainda caminham em busca de soluções. Neste contexto, observa-se o surgimento de propostas que visam promover algumas alterações no cenário educacional, tal como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415/2017. Tais reestruturações atingem também diretamente a Geografia Escolar, e é buscando refletir tal realidade que se propõe pensar a Geografia presente nos currículos do Ensino Médio, afim de que se possa compreender qual é o papel que a disciplina vem desempenhando nesta etapa do ensino e também qual é a Geografia necessária para a formação do educando. Logo, o objetivo central desta pesquisa é o de analisar à luz do contexto das reformas educacionais atuais, considerando principalmente a Lei nº 13.415, a importância do conhecimento geográfico para a formação do educando, enfatizando as perspectivas de alunos e professores de escolas selecionadas do município de Campo Mourão - PR. A metodologia adotada privilegiou uma abordagem qualitativa e foi balizada pelo método crítico-dialético. Constituiu-se a partir de pesquisas bibliográficas em diferentes fontes e autores, além da pesquisa de campo para a coleta de informações com discentes e docentes de duas escolas de Campo Mourão. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a pesquisa de campo foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, tanto com os alunos como com os professores de turmas do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados obtidos evidenciaram que diferentes situações problemas ainda se fazem presentes na estrutura do Ensino Médio e também nas aulas de Geografia. Apesar de maior parte dos alunos reconhecerem a importância que esta disciplina possui, estes ainda possuem dificuldades em falar sobre os conceitos e finalidades da Geografia. Questões como o desinteresse por essa disciplina também foram ressaltados, tanto por alunos como pelos professores, que compartilharam de suas aflições e perspectivas sobre como pensar uma Geografia que, de fato, contribua para o desenvolvimento do sujeito, ou seja, da Geografia que se faz necessária nas salas de aula.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Novo Ensino Médio; Geografia Escolar; Raciocínio Geográfico.

ABSTRACT

Geography, as a school subject, has the primary objective of developing in students a geographic reasoning. It is a discipline that allows a deeper and more complex reading of the space, whether in a global, national, regional or local scale. Therefore, Geography has a great importance to understand the spatial dimension in its different aspects and also in explaining the social reality as a whole. However, nowadays, this Geography importance is secondary when we notice that educational legislations reduces its participation in school curriculum, mainly at the high school. Such stage of teaching is the moment when the student can outline his projects for the future. However, it is also a very delicate moment in young people lives, since, due to a whole historical situation, Brazilian high school presents several problems that still needs solutions. In this context, it is observed that there is the emergence of proposals that aim to promote changes in the educational scenario, such as the Common National Curricular Base and Law No. 13.415/2017. Such restructurings also directly affects School Geography, and it is in order to reflect this reality that it is proposed to think about Geography present in High School curriculum for the purpose of understand what is the role that this discipline has been playing in this stage of teaching and also which it is the necessary Geography for the formation of the student. Therefore, the main objective of this research is to analyze, in the light of the context of current educational reforms, mainly considering Law No 13.415, the importance of the geographic knowledge for the student growth, emphasizing the perspectives of students and teachers from selected schools in the municipality. de Campo Mourão - PR. The adopted methodology focused a qualitative approach and was guided by the critical-dialectic method. It consists of bibliographic researches from different sources and authors, beside the field research that aimed to collect information from students and teachers from two schools in Campo Mourão. The data collection instruments used for the field research were the application of questionnaires and the conduct of interviews, both with students and teachers of the 3rd grade of high school. The obtained results shows that different problematic situations are still present in the structure of high school and also in Geography classes. Although majority of the students recognize the importance of this discipline, they still have difficulties of speaking about the concepts and purposes of Geography. Some issues such as the lack of interest in this discipline were also highlighted, both by students and by teachers, who shared their afflictions and perspectives on how to think about a Geography that, in fact, contributes to the development of the individual, in other words, the Geography that is necessary in classrooms.

Keywords: Educational Reforms; New High School; School Geography; Geographic Reasoning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. OS PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	14
2.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	17
2.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	19
3. AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS	23
3.1 OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .	24
3.2 AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	36
3.2.1 A educação no Brasil Colônia	37
3.2.2 A educação e o ensino secundário no Brasil Império	40
3.2.3 Ensino propedêutico ou profissional? O Ensino Médio na República pós-1930.....	42
3.2.4 O segundo grau e o Governo Militar	47
3.2.5 A década de 1990 e as novas finalidades para a Educação Básica	50
4. A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA.....	57
4.1 NOVO ENSINO MÉDIO OU UMA RELEITURA DO PASSADO?	58
4.2 A BNCC E AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	63
4.2.1 A Geografia e a BNCC.....	69
4.3 A LEI Nº 13.415 E O “NOVO ENSINO MÉDIO”	74
4.3.1 O (des)aparecimento da Geografia no novo Ensino Médio	85
5. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCANDO	89
5.1 GEOGRAFIA POR QUE? PARA QUÊ? PARA QUEM?	90
5.2 O PODER DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	99
5.3 POR UMA GEOGRAFIA PODEROSA E CIDADÃ	111
6. ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO	117
6.1 OS ALUNOS E SUAS RELAÇÕES COM OS ESTUDOS E A ESCOLA.....	121
6.2 OS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO	131
6.3 OS ALUNOS E A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA	144
6.4 OS DOCENTES, O ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM OS ESTUDANTES	164
6.5 OS DOCENTES, A GEOGRAFIA E SUAS IMPRESSÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	172

6.6 OS DOCENTES E A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA GEOGRAFIA	179
6.7 AS PERSPECTIVAS DOCENTES QUANTO AO FUTURO DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	182
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES	214
ANEXOS	227

1. INTRODUÇÃO

A Geografia se faz presente nos currículos da Educação Básica, constituindo-se como uma disciplina essencial para a formação integral do educando. Com o objetivo de proporcionar a construção de um modo de pensar, ou seja, de um raciocínio geográfico, busca-se, especificamente, desenvolver no aluno uma consciência espacial que lhe permitirá a leitura crítica do mundo e da realidade que o cerca.

A busca da compreensão das relações entre a sociedade e seu meio é característico da Geografia, e enquanto disciplina escolar possui um grande potencial na formação cidadã dos educandos, principalmente quando se trata da etapa do Ensino Médio.

O Ensino Médio, por sua vez, corresponde à última etapa da Educação Básica e apresenta diferentes possibilidades para a vida do estudante. Este é o momento em que o educando pode delinear seus projetos para o seu futuro. No entanto, trata-se também de um momento delicado na vida dos jovens, já que, dada toda uma conjuntura histórica, o Ensino Médio ainda apresenta diversas fragilidades que não tiveram uma solução, convivendo com problemas de identidade, altos números de evasão escolar e uma dualidade estrutural ainda não superada, que acaba por acentuar desigualdades no meio educacional.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2018, divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), demonstraram que mais de 1,1 milhão de jovens entre 15 e 17 anos, que com base nas legislações deveriam estar cursando o Ensino Médio, estão fora das salas de aula, representando 11,8% dos jovens desta faixa etária. A meta do Governo de universalizar esta etapa do ensino, que há anos vem sendo colocada, ainda não foi cumprida em nenhuma das regiões brasileiras.

Os dados da pesquisa mostram que dos alunos da faixa etária entre 6 e 14 anos de idade (que cursam então o Ensino Fundamental), 99,3% estavam nas escolas no ano de 2018. Se comparado com o Ensino Médio, fica claro as disparidades existentes entre as duas etapas da Educação Básica, demonstrando que muito ainda há de ser feito para corrigir ou minimizar as problemáticas presentes no Ensino Médio.

Neste contexto, em setembro do ano de 2016 surge uma Medida Provisória (MP nº 746) que, anos atrás, já vinha sendo gestada com o objetivo de “reformular” o

Ensino Médio brasileiro. Poucos meses depois tal medida é aprovada, sendo sancionado enquanto Lei nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017, alterando diversos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e trazendo, portanto, diversas modificações na estrutura do Ensino Médio, principalmente no que se refere à organização curricular desta etapa nas escolas de todo o Brasil.

A referida Lei, contudo, trouxe também alguns pontos polêmicos nessa tentativa de reformar o Ensino Médio, como por exemplo o aumento da carga horária anual desta etapa, a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos desta etapa, a questão do notório saber, entre outras questões que foram amplamente discutidas por profissionais ligados à área do ensino.

Sendo assim, ao não se garantir a obrigatoriedade da Geografia nos currículos do Ensino Médio, é necessário colocar algumas preocupações: Estaríamos vivenciando, novamente, uma desvalorização da Geografia Escolar nas atuais reformas, tal como já aconteceu no passado? Como se dará a inserção desta disciplina nos novos currículos que estão sendo elaborados com base nestas novas normativas? Como alunos e professores dessa etapa de ensino avaliam as mudanças propostas pela reforma? Docentes e discentes do Ensino Médio compreendem a relevância e os objetivos dos conhecimentos geográficos nas salas de aula? Afinal, qual é o papel e qual a importância social da Geografia Escolar para a formação do educando?

É com base em questionamentos como estes que surge o interesse para com a temática da presente pesquisa. Se faz necessário, portanto, pensar esta Geografia presente nos currículos do Ensino Médio, afim de que se possa compreender, em diálogo com professores e alunos, bem como com os demais investigadores desse campo, qual é o papel que esta disciplina vem desempenhando nesta etapa do ensino e também qual é a Geografia necessária para a formação do aluno, se analisada à luz do atual contexto educacional vivenciado no país.

É pensando em uma possível diminuição ou mesmo desaparecimento da Geografia nos currículos do Ensino Médio com as novas legislações educacionais que vêm sendo colocadas em prática que surge o interesse para com esta temática e que se propõe a presente investigação, de forma que se possa debater sobre a importância desta disciplina frente às atuais mudanças propostas.

Portanto, reforçar que tal disciplina é de suma importância para a formação dos discentes, destacando que os conhecimentos geográficos possibilitam ao educando desenvolver uma consciência espacial e cidadã sobre e no espaço é primordial neste atual contexto de reformas na sociedade. Ressaltar a relevância da Geografia nos currículos, especialmente do Ensino Médio que vem se modificando com as recentes reestruturações, é, então, essencial.

Logo, considerando a importância que a Geografia possui nas salas de aula, e considerando as recentes reformas no mundo da educação, se torna importante investigar, em meio ao contexto social e educacional mais amplo, quais são os desafios e também as possibilidades presentes no ensino-aprendizagem da Geografia na etapa do Ensino Médio.

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar, à luz do contexto da reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415, a importância do conhecimento geográfico para a formação do educando, enfocando as perspectivas e concepções de alunos e professores do município de Campo Mourão - PR. Para alcançá-lo, outros objetivos específicos também foram traçados para auxiliar na busca dos resultados da pesquisa, tais como:

- Discutir o caráter histórico e a importância do Ensino Médio para a formação dos alunos na Educação Básica;
- Entender as transformações ocorridas com o ensino no atual contexto de reformas no mundo educacional, bem como suas implicações para a Geografia Escolar;
- Compreender a importância e o papel da Geografia Escolar inserida nos currículos do Ensino Médio;
- Refletir sobre os possíveis caminhos para a afirmação do conhecimento geográfico como componente formativo promotor do desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Sendo assim, é com base neste momento em que muitos embates e tensões se fazem presentes no contexto educacional do país, e levando em consideração as incertezas existentes no campo do currículo do Ensino Médio que afetam diretamente diversas disciplinas escolares, que se torna então relevante levantar reflexões em torno da Geografia presente nesta etapa do ensino, já que tal etapa nos dias de hoje

passa por diferentes reestruturações, com riscos de se ter, ainda, a Geografia enquanto uma disciplina facultativa.

Trata-se de um fértil momento para refletir os desafios que estão sendo colocados e de analisar as possibilidades que podem surgir destas reflexões neste período em que o Ensino Médio é reformulado. Vivencia-se um momento em que é fundamental reafirmar a importância da Geografia enquanto disciplina escolar, pois se as novas legislações não garantem sua obrigatoriedade nos currículos, é necessário, assim, demonstrar que os conhecimentos geográficos veiculados pela disciplina são imprescindíveis para o desenvolvimento e para a formação do educando.

Para alcançar tais resultados optou-se por trabalhar com a pesquisa de cunho qualitativo, embasado em referenciais teóricos da vertente crítico-dialético e ouvindo à alunos e professores do Ensino Médio, mais especificamente da 3^o série desta etapa, para que se possa compreender então quais são as visões e as percepções a respeito da relevância desta disciplina por meio das falas destes que convivem com a Geografia Escolar quase que diariamente nas salas de aula.

Pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo foram realizadas em escolas selecionadas do município de Campo Mourão-PR, contando com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com alunos e professores para refletir as contribuições que a Geografia tem a oferecer na formação dos educandos.

A presente dissertação encontra-se dividida em sete seções. A primeira destas se constitui da introdução, no qual brevemente foram apresentadas as temáticas, questões problemáticas, procedimentos metodológicos e objetivos da dissertação.

A segunda seção apresenta os caminhos metodológicos que foram trilhados para a concretização da pesquisa, apresentando os procedimentos teóricos e metodológicos que foram adotados e as justificativas para tais escolhas.

A terceira seção inicia as discussões que foram realizadas com base em pesquisas bibliográficas. Assim, inicia-se a fundamentação teórica realizando um panorama geral da situação do Ensino Médio brasileiro nos dias atuais, mostrando as situações problemáticas que ainda se fazem presentes, seus desafios e as possibilidades que tal etapa apresenta na formação dos educandos. É realizado também uma retomada histórica desta etapa do ensino, demonstrando como era sua organização, desde o período colonial brasileiro, até sua configuração atual para compreender algumas das problemáticas que ainda permanecem nos dias de hoje.

Na quarta seção discute-se as atuais reformas do Ensino Médio em curso e o papel que a Geografia ocupa em meio a estas reformas. Busca-se nesta seção trazer as principais informações a respeito da Lei nº13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando seus principais pontos de discussão e também as críticas que foram realizadas. Um comparativo das atuais reformas com outras que já aconteceram no passado também é realizado, além de inserir o “(des)aparecimento” da Geografia no debate proposto.

Com a quinta seção objetivou-se demonstrar que, por mais que a Geografia não seja colocada enquanto um componente curricular obrigatório pelas novas legislações, ela é de suma importância para o desenvolvimento e a formação dos educandos. Sendo assim, a seção em questão procura demonstrar a relevância social que a Geografia possui enquanto disciplina e enquanto ciência que é capaz de proporcionar aos educandos uma leitura mais completa e mais complexa do espaço geográfico. O “por que” e o “para quê” aprender Geografia é ressaltado, defendendo o argumento que a Geografia é um conhecimento poderoso e capaz de preparar o educando para a vida cidadã.

A sexta seção se refere aos resultados que foram obtidos com a pesquisa de campo, na qual se analisa as falas dos estudantes e professores de Geografia que responderam a um questionário e realizaram entrevistas que buscaram compreender as opiniões e perspectivas sobre a etapa do Ensino Médio e ainda suas visões a respeito da disciplina Geografia.

Por fim, a sétima e última seção faz um fechamento das ideias apresentadas ao longo de todo o texto com as considerações finais sobre a pesquisa, analisando a atual situação do Ensino Médio brasileiro, das reestruturações em curso e da Geografia em meio a este contexto.

Espera-se com a presente pesquisa demonstrar que, em um momento em que a Geografia sofre mudanças em seu papel nos currículos escolares, esta é de suma importância para desenvolver nos alunos a construção de um raciocínio geográfico; que, como um conhecimento poderoso e cidadão, pode possibilitar a leitura do espaço de forma crítica, e por estes motivos, é necessário pensar a Geografia que se faz presente no Ensino Médio.

2. OS PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para alcançar aos objetivos propostos na tentativa de compreender a importância do conhecimento geográfico na formação dos educandos do Ensino Médio e as visões dos professores da Geografia acerca desta disciplina, optou-se por trabalhar com as correntes teórico-metodológicas da vertente crítico-dialética. Além disso, a metodologia da Análise de Conteúdo foi escolhida para ajudar na análise dos dados obtidos das pesquisas de campo.

Tais concepções teóricas e metodológicas serão explicitadas em maiores detalhes nesta seção, com o intuito de apresentar como se deu a construção da pesquisa e de que modo se chegou aos resultados da mesma. Como destaca Salvador (2012), ao se tratar de métodos científicos não se fala apenas de procedimentos e de técnicas da pesquisa, mas também de teorias e/ou de bases teóricas que alicerçam o caminho da mesma, expressando o ponto de vista do pesquisador sobre a realidade pesquisada. Assim, escolher e adotar uma perspectiva teórica e metodológica para o desenvolvimento da pesquisa é de suma importância quando se trata de fazer ciência.

De início vale destacar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo interesse está na maneira como os sujeitos da pesquisa se expressam e falam sobre o que é importante para elas, em como pensam sobre suas ações e as dos outros (BAUER; GASKELL, 2002), e não um interesse apenas em informações e dados quantitativos, numéricos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa cujo foco principal é a interpretação da realidade estudada, ouvindo diferentes sujeitos (neste caso, os professores e os alunos) para poder analisar o contexto da pesquisa como um todo. Dados quantitativos também serão apresentados no decorrer do trabalho, e aqui não se descarta a importância destes para as análises realizadas. Contudo, concorda-se com Bauer e Gaskell (2002, p. 24) de que “Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”.

A pesquisa qualitativa permite, assim, estabelecer fatores de determinado fenômeno a partir de uma perspectiva analítica do real, por meio da população a ser estudada (CÂMARA, 2013). Ainda para esta mesma autora, a pesquisa qualitativa:

[...] auxilia a aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação, amplia o entendimento sobre o objeto de estudo e melhor esclarecer os dados quantitativos, pois capta as nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos respondentes e aprofunda a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados (CÂMARA, 2013, p. 180).

Logo, a abordagem qualitativa foi a escolha mais adequada para os propósitos da pesquisa, já que permite, conforme ressalta Pimentel (2010), ser estruturado à medida que os pesquisadores se relacionam com o objeto de estudo, além de permitir receber as influências dos participantes e de sua interação com o pesquisador.

Assim sendo, um importante objetivo do pesquisador que desenvolve uma pesquisa qualitativa é ser capaz de enxergar através daqueles que estão sendo pesquisados. Ainda dentro desta visão qualitativa, é necessário compreender as interpretações que os sujeitos (atores sociais) possuem do mundo, já que são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. Embora isso seja verdade, não se pode concluir que o resultado da compreensão destas interpretações seja, necessariamente, uma produção crítica (BAUER; GASKELL, 2002).

Buscando esta criticidade é que se escolheu o método crítico-dialético enquanto concepção teórica-metodológica, já que este auxiliou nas análises que foram feitas a partir do contato com os sujeitos que participaram da pesquisa.

Uma das principais características deste modelo é a não separação entre sujeito e objeto, que estão, pelo contrário, “[...] em contínua e dialética formação” (GHEDIN; FRANCO, 2011). Para esta pesquisa foi de suma importância não fazer esta separação e também estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa, já que professores e alunos se relacionam quase que diariamente com a Geografia Escolar e com os desafios e as possibilidades da etapa do Ensino Médio.

De acordo com Pires (1997), discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições no processo educacional exige a identificação da relação sujeito-objeto enquanto questão central, pois:

Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista (PIRES, 1997, p. 84).

Ainda para esta autora, o materialismo histórico e dialético, desenvolvido principalmente por Karl Marx¹, se trata de um método de interpretação da realidade, de visão de mundo e práxis². Neste sentido, se o mundo é dialético, ou seja, ele está em constante movimento, além de ser contraditório, é necessário então um método que consiga servir de instrumento para a sua compreensão (PIRES, 1997).

O trabalho com o método dialético se atenta então para a materialidade, o concreto. Pressupõe, também, o movimento, e este revela inúmeras contradições que se encontram em unidade (combinadas), integrando um mesmo processo (neste caso, o capitalista). Assim sendo, o mundo é permeado por contradições, pela luta dos contrários (SALVADOR, 2012).

Como se buscou na presente pesquisa, os assuntos aqui tratados foram analisados considerando as contradições que existem por trás dos objetos de estudo: quais as reais intenções para com as atuais reformas do Ensino Médio? Quais são as problemáticas e também as possibilidades que a Geografia possui enquanto disciplina escolar? Atentar-se a estes movimentos, embates ou mesmo contradições foi então essencial para estabelecer uma análise crítica da realidade estudada.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade **partindo do empírico** (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), **chegar ao concreto**: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (**real aparente**) e o concreto (**real pensado**) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 87, grifos nossos).

1 Karl Marx (1818-1883) foi um influente filósofo da história moderna, amplamente estudado até os dias atuais, conhecido principalmente por ser um dos fundadores do socialismo científico. Suas contribuições perpassam por diversas áreas do saber, tais como a Política, a Economia, História, Filosofia e mesmo a Educação, ainda que não fosse um teórico desta área em específico. Uma de suas principais obras foi “O Capital”, na qual tece diversas críticas à economia capitalista, enfatizando as mudanças e as desigualdades sociais trazidas por tal sistema econômico no período em que vivia (Século XIX).

2 De acordo com Pires (1997, p. 86), o conceito de “práxis”, nos escritos de Marx, “[...] pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática eivada de teoria”.

Superar o “aparente” e alcançar um pensamento mais “concreto”, compreendendo o que é essencial num determinado objeto estudado é, portanto, fundamental neste método. Os fenômenos não são neutros, existem intencionalidades (explícitas ou implícitas) nestes, e cabe ao pesquisador tentar desvendar o que está por trás destes objetos, passando então de um “real aparente” para um “real pensado”, conforme destacou a autora da citação anterior.

Corroborando estes pensamentos, Salvador (2012, p. 102) afirma que “O pesquisador deve estar constantemente inquieto, problematizando e, assim, analisando veementemente a realidade”. A problematização da realidade, portanto, deve ser constante na pesquisa que adota tal método, no qual o pesquisador não deve aceitar a realidade como algo pronto e acabado, que é neutra e que não carrega conflitos, contradições, situações problemas, e assim por diante.

Em síntese, adotar o modelo crítico-dialético significa então adotar princípios como a historicidade enquanto condição de compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído por múltiplas determinações. Privilegia-se, assim, a dialética da realidade social; a historicidade dos fenômenos; a práxis; as contradições; a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias; a realidade empírica enquanto um ponto de partida para a construção do conhecimento, e não um ponto de chegada. Pressupõe, de forma geral, o diálogo do pesquisador para com a realidade (GHEDIN; FRANCO, 2011).

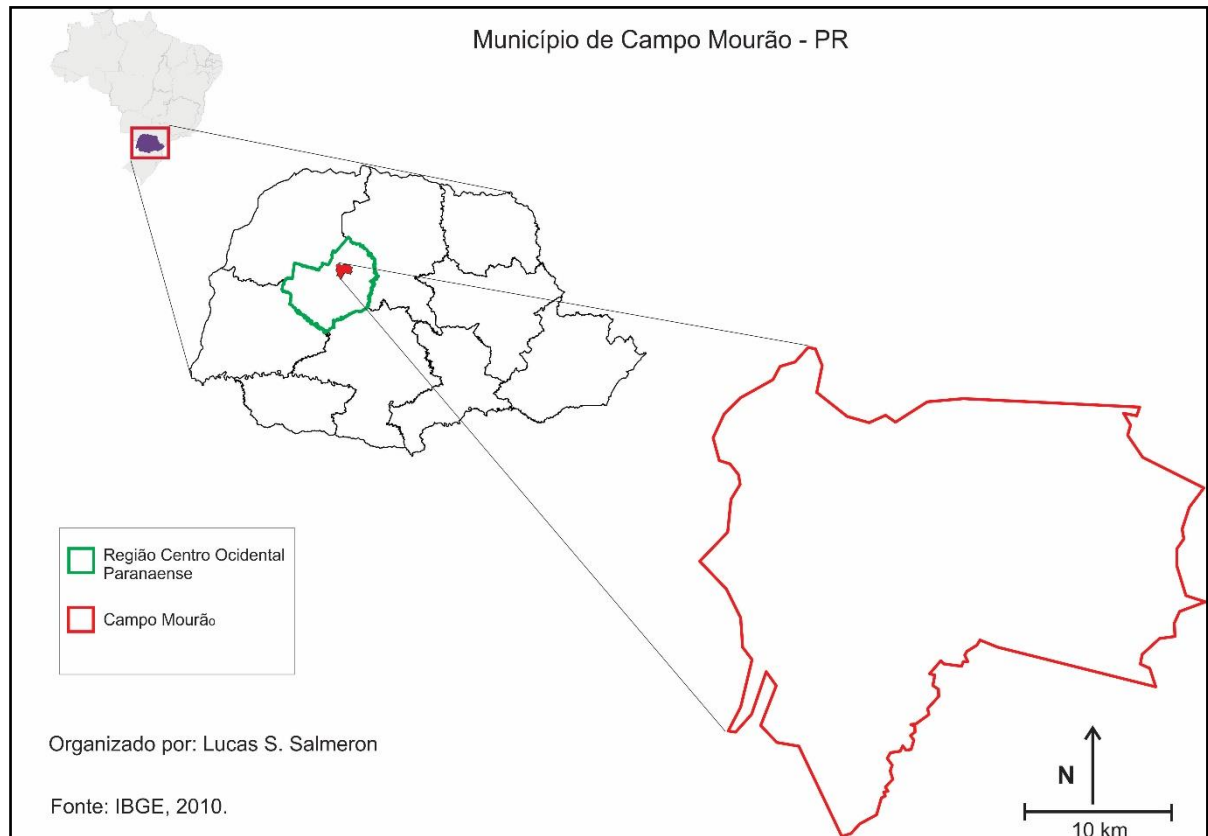
Sob tal ponto de vista, toda a escolha do referencial teórico, assim como a análise das falas de sujeitos que participaram da pesquisa foram interpretadas à luz da concepção crítico-dialética, já que tal vertente se mostrou adequada aos objetivos da pesquisa e possibilitou a necessária criticidade que a pesquisa demandava.

2.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA³

Com relação a estes sujeitos da pesquisa, como já mencionado, foram escolhidos os professores e alunos - em específico do 3º ano do Ensino Médio - de duas escolas do município de Campo Mourão-PR (Figura 01).

³ A pesquisa teve sua aprovação aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, e o parecer do mesmo se encontra no Anexo A ao final desta dissertação.

Figura 01: Localização de Campo Mourão-PR



Elaboração: SALMERON, L.S. (2015)
 Fonte: IBGE, 2010.

O município de Campo Mourão localiza-se na mesorregião Centro Ocidental paranaense, situado à 89 km de Maringá-PR. Trata-se de um município cuja população estimada é de 94.859 habitantes em uma área de 757 km². O município tem sua economia baseada nas atividades comerciais, prestadoras de serviços e de base agrícola, com o predomínio das culturas de soja e trigo. Além disso, em função de sua localização estratégica, sistema rodoviário e concentração de atividades, o município é tratado como um agente de desenvolvimento da região que o cerca.

Optou-se por trabalhar com os educandos das séries do 3º ano destas escolas da cidade em questão, pois acredita-se que estes, por já vivenciarem toda a etapa da Educação Básica, possuiriam maior propriedade para opinar sobre as questões relativas à estrutura do Ensino Médio, e, por já terem tido o contato com a Geografia

durante todo o percurso escolar, também conseguiriam tecer análises sobre esta com maior facilidade.

Duas escolas foram selecionadas para os fins da pesquisa, e os nomes das mesmas serão mantidos no anonimato, sendo tratadas então como “escola A” e “escola B”. A escola A é uma escola de pequeno porte, com um número de turmas e de alunos menor que em relação a escola B, e que atende aos estudantes das proximidades do colégio; já a escola B está localizada na área central da cidade, recebendo alunos de diversos bairros, mas atendendo principalmente aqueles que habitam no Centro de Campo Mourão.

A escolha de uma escola de centro e de uma escola de bairro da cidade foi proposital, já com o intuito de perceber se existem disparidades ou similaridades nos resultados obtidos com estas duas realidades distintas.

Ao total foram seis turmas de 3º ano e três professores destas turmas que participaram da pesquisa, sendo um professor e duas turmas da Escola A e as outras quatro turmas e dois docentes da Escola B, totalizando 151 participantes da pesquisa como um todo.

2.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E DE ANÁLISE DA PESQUISA

A participação dos alunos se deu por meio da aplicação de questionários (vide Apêndice A) com os alunos que estavam presentes na sala de aula nos dias de implementação do mesmo, totalizando 148 questionários respondidos, além de aprofundar e esclarecer as questões que surgiram nesta primeira etapa da coleta de dados com os questionários por meio de dois grupos focais com alunos selecionados (Apêndice B).

Já os professores destas turmas também responderam inicialmente a um questionário (Apêndice C) e, posteriormente, realizou-se entrevistas semiestruturadas individuais com estes (Apêndice D) com o intuito de, à semelhança da estratégia adotada com os alunos, compreender mais profundamente o fenômeno estudado.

As entrevistas com um único respondente (entrevista em profundidade) e a com um grupo de respondentes (grupo focal) foram aqui adotadas pois, concordando com Bauer e Gaskell (2002), numa pesquisa qualitativa, as entrevistas podem fornecer os

dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação estudada.

Neste sentido, adotar o uso de questionários e entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa tem por objetivo “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL, 2002, p.65). No contexto desta pesquisa buscou-se compreender as opiniões, as perspectivas e as visões dos estudantes e de seus professores no que tange a Geografia Escolar e as recentes mudanças na organização do Ensino Médio.

Em relação aos grupos focais, o entrevistador (ou moderador) é o catalisador da interação social, ou seja, da comunicação entre os participantes da entrevista. O objetivo de um grupo focal é estimular os participantes a falarem e a reagirem àquilo que outras pessoas no grupo dizem (BAUER; GASKELL, 2002). Desta maneira, os grupos focais permitem que seus participantes ponderem os diferentes pontos de vista dos outros participantes quando irão formular ou comentar suas respostas no momento da entrevista com o grupo.

Por fim, para analisar as falas das entrevistas e do grupo focal optou-se por adotar a “Análise de Conteúdo” (AC) enquanto metodologia. De acordo com Moraes (1999), a AC se constitui enquanto uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, cuja análise vai além de uma simples leitura comum. Nas palavras do autor:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p. 02).

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a maioria dos autores se referem à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, “[...] permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (p. 682). Percebe-se deste modo que a AC, seja ela de fontes escritas, de falas, relatos, jornais ou qualquer outra fonte, permite

ao pesquisador realizar inferências acerca destes materiais ou comunicações, e tal técnica se apresenta adequada aos propósitos da presente pesquisa.

É neste contexto que Moraes (1999) alerta que não é possível um pesquisador realizar uma leitura neutra acerca do objeto estudado. Segundo o autor, a análise de conteúdo, de certo modo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que este tem dos dados. Toda leitura se constitui numa forma de interpretação.

Existem, segundo o autor, diversas formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas realizadas utilizando a AC. Contudo, historicamente, estes podem ser definidos em seis categorias principais, sendo elas: Quem fala? Para dizer o que? A quem? De que modo? Com que finalidade? Com que resultados?

Todos estes objetivos devem ser levados em consideração pelo pesquisador ao se trabalhar com a AC, pois como já destacado, esta não deve ser uma leitura neutra, que esconda as minúcias que existem por detrás dos textos e dos discursos.

Caregnato e Mutti (2006) relembram que existem três principais fases no processo da Análise de Conteúdo, sendo elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira etapa se configura enquanto uma fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como as hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação, sendo então uma etapa em que ocorre uma “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos a serem analisados.

As autoras destacam que na segunda fase os dados são codificados a partir das unidades de registro. Câmara (2013, p. 186) aponta que, com a unidade de codificação escolhida, “[...] o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos”.

Logo após a elaboração destas categorias sínteses, a construção da definição de cada categoria deverá ser realizada. Na última etapa o pesquisador, com base nos resultados brutos, irá procurar torná-los significativos e válidos. As interpretações a que levam as inferências realizadas sempre serão “[...] no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais” (CAMARA, 2013, p. 189).

Fecha-se assim as três principais fases da AC que devem ser seguidas por aqueles que escolhem tal técnica para interpretação dos dados estudados. Cabe ressaltar que existem muitas formas e variações de se trabalhar com a AC, existindo, portanto, diferentes maneiras de utilizá-la. Podem haver então diferentes propósitos e ainda outros tipos de etapas a serem seguidas pelo pesquisador.

Em síntese, os procedimentos teóricos e metodológicos adotados para a presente pesquisa e que foram considerados mais adequados para alcançar os objetivos propostos, de forma geral, foi a escolha da abordagem crítica-dialética para a realização das pesquisas teóricas e suas análises; a utilização de questionários e entrevistas enquanto recursos para coleta de dados; e, para o tratamento destes, a Análise de Conteúdo.

3. AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS

Para melhor entender a estrutura e a organização da etapa do Ensino Médio nos dias atuais é necessário realizar um resgate histórico e analisá-lo em diferentes períodos do Brasil, já que tal etapa esteve fortemente atrelada aos interesses sociais, políticos e principalmente econômicos de cada momento. Todo este jogo de interesses que, historicamente, acompanham as discussões sobre o Ensino Médio brasileiro, influenciam diretamente nas políticas que estruturam tal etapa na atualidade, e, assim, para melhor compreender sua atual configuração é necessário entender esse contexto maior no qual o Ensino Médio está inserido.

Se o objetivo da presente pesquisa é entender a importância da Geografia Escolar frente às atuais reformas educacionais no Ensino Médio, compreender de modo mais amplo as especificidades, os dilemas, as problemáticas e também as possibilidades desta etapa da Educação Básica⁴ se faz necessário. Logo, analisar como tal etapa se organizou em cada momento da história da educação do país é o primeiro passo para a compreensão do Ensino Médio dos dias de hoje de modo geral e, especialmente, do componente curricular Geografia.

Percebe-se no atual contexto educacional que os debates sobre o Ensino Médio assumem uma certa centralidade nas discussões das políticas para a educação, sendo amplamente discutido novos rumos para uma etapa da Educação Básica que apresenta várias especificidades marcantes e que geram controversos debates, que vão desde as questões relacionadas à sua identidade (ou neste caso a falta de uma identidade), ou ainda problemáticas que envolvem a evasão e o abandono dos jovens neste nível de ensino

Como buscar-se-á analisar nesta seção, desde períodos mais antigos até a contemporaneidade o sistema de ensino brasileiro passou por diferentes alterações em sua estrutura e organização. Contudo, o Ensino Médio ainda se mostra como uma etapa em que diversas problemáticas se fazem presentes, e que antigos problemas

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) considera como Educação Básica aquela que seja capaz de assegurar a todos uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A referida Lei assegura, de acordo com o Art. 4º, que a Educação Básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, sendo organizada em: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio;

não tiveram uma solução, mesmo com toda a atenção que esta etapa vem recebendo nos últimos anos no âmbito das políticas educacionais como, por exemplo, a aprovação da denominada Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por conta disso, se tem nos dias atuais um Ensino Médio que apresenta distintas fragilidades e uma identidade ainda não claramente definida.

Realizar esta análise sobre a situação do Ensino Médio e tecer um resgate histórico sobre o mesmo são de suma importância para a posterior reflexão das atuais reformas em curso, que serão abordadas na próxima seção, e para que mais adiante nesta pesquisa se possa compreender o papel da Geografia em meio ao “Novo Ensino Médio”, assim defendido pelas reformas hodiernas.

3.1 OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O Ensino Médio se constitui como a etapa final da Educação Básica, sendo um momento em que os conteúdos de aprendizagem que foram desenvolvidos no Ensino Fundamental devem ser consolidados, complementados e aprofundados. É, portanto, uma etapa na qual se amplia o domínio cognitivo, instrumental e afetivo/valorativo, dos alunos (REICHWALD JR; SCHÄFFER; KAERCHER, 2003).

Trata-se de uma etapa da educação que apresenta amplas possibilidades, na qual começam a se delinear os projetos de vida dos jovens. No entanto, é também uma etapa controversa e que traz consigo diversas problemáticas, acarretando, em muitos casos, na desistência dos educandos por se frustrarem com o sistema escolar como um todo ou por terem outras prioridades/necessidades em suas vidas, impossibilitando o prosseguimento dos estudos pelos mais variados motivos, como se verá mais à frente.

Somando-se a isso, é preciso questionar a verdadeira identidade no que se refere à formação dos educandos: o Ensino Médio refere-se à uma etapa que deve possibilitar a continuação dos estudos no Ensino Superior? Ou seja, trata-se de uma etapa preparatória para os vestibulares e exames de admissão em Universidades? Ou esta etapa deve preparar a juventude para o mercado de trabalho? A formação humana para a cidadania está contemplada nesta etapa?

Afinal, como definir com precisão a finalidade ou função do Ensino Médio? Este parece um questionamento complexo e difícil de responder. Diversos autores problematizam esta questão e buscam tecer análises críticas a respeito de uma etapa que, além de apresentar esta falta clara e concisa de uma identidade própria, enfrenta questões como a evasão escolar, a dificuldade de acesso e permanência nas salas de aula, a qualidade do ensino, a sua dualidade estrutural, entre outros problemas que autores como Krawczyk (2009; 2011); Mesquita e Lelis (2015); Borba (2011); Nascimento (2007); Oliveira (2004); dentre outros dedicados aos estudos do Ensino Médio, procuram evidenciar.

O questionamento sobre a finalidade ou função do “para que serve o Ensino Médio?” parece, num primeiro momento, algo muito amplo e abrangente para que alguém ouse oferecer alguma resposta. Porém se tal etapa for criticamente analisada, buscando compreender o conjunto dialético de interesses, contradições e embates que existem por trás das discussões sobre essa etapa, será possível verificar que a identidade desta etapa está entrelaçada por outras variáveis, tais como as questões políticas, sociais e econômicas, influenciando diretamente na organização do Ensino Médio.

A partir desta ótica de uma etapa da Educação Básica que é marcada por diferentes variáveis internas e externas ao contexto escolar é que algumas respostas para os “por quês” destes problemas do Ensino Médio podem ser levantadas para reflexão.

Krawczyk (2011, p. 755) afirma que se fala “[...] da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”. Assim, a dualidade estrutural de uma formação propedêutica *versus* uma formação técnica/profissional, como será discutido, esteve presente nesta etapa por muito tempo.

Neste sentido, o Ensino Médio sempre esteve atrelado à políticas que, ora o direciona para a formação humanística, ora direciona para a profissionalização, ou ainda se direciona como projeto integrado de educação e trabalho (BOTELHO, 2017). Como então falar de uma “identidade” para esta etapa, se a mesma é marcada por uma incerteza quanto às suas finalidades e objetivos na Educação Básica?

Historicamente o Ensino Médio vivencia este embate entre propiciar um ensino propedêutico, de uma educação mais “geral”, voltada para a inserção dos alunos nas Universidades; ou propiciar um ensino técnico/profissionalizante de caráter terminal,

voltado para inserção no mundo (ou no mercado) de trabalho. Como corroboram Mesquita e Lelis (2015), com o passar dos anos, o Ensino Médio passa a receber uma crescente diversidade de alunos e não sabe o que fazer com os mesmos, e assim tal etapa passa a ter “[...] papéis demais, tornando-se um nível em crise permanente” (p. 822). Estes diversos e diferentes papéis do Ensino Médio, portanto, são responsáveis por levar diferentes autores, tratados nesta seção, a indagar a finalidade desta etapa.

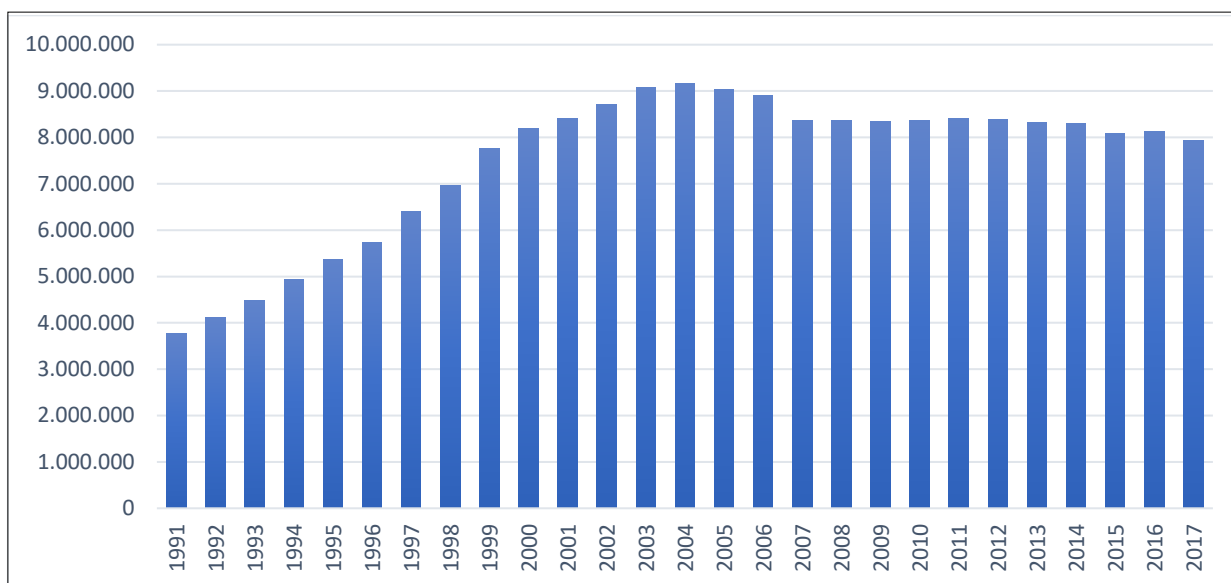
O que se vê nesta etapa é uma multiplicidade de objetivos: formação para a cidadania, progressão nos estudos, preparação para o trabalho, e assim por diante. Não seria de se espantar, portanto, que as fragilidades desta etapa surgissem, resultando em muitos casos em um ensino descontextualizado com a vida real e profissional destes alunos (MESQUITA; LELIS, 2015).

Contudo, também não se pode perder de vista a importância que o Ensino Médio possui para a formação e para a vida dos educandos. Apesar dos embates que o envolvem o Ensino Médio, este é também um momento de possibilidades para aqueles que o cursam. A própria inclusão do Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica e seu caráter obrigatório colocados, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que alterou a idade para a obrigatoriedade da Educação Básica, que passou a vigorar dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, evidenciam a importância que ele possui.

Desde a década de 1990 observa-se uma gradativa expansão do Ensino Médio. Neste período esse segmento do ensino sofre uma expressiva expansão nos números de matrículas. Contudo, nas últimas duas décadas, diferentes políticas foram definidas para esta etapa do ensino, mas sem grandes impactos sobre o crescimento das matrículas. Ao contrário disso, assiste-se a uma certa estagnação do ponto de vista do atendimento aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental (MESQUITA; LELIS, 2015).

Analisando estas matrículas no período entre 1991 a 2017, é possível perceber que houve uma certa estagnação a partir do ano de 2007, como observa-se no gráfico 01 a seguir.

Gráfico 1: Evolução das taxas de matrículas no Ensino Médio no período de 1991 a 2017



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (1991-2017)⁵
Elaboração: SALMERON, L. S., 2018.

No ano de 1991, Ensino Médio totalizava apenas 3.772.698 matrículas. Como é possível observar no gráfico acima ilustrado, ao final desta mesma década houve um alto crescimento destas taxas, somando quase oito milhões de matrículas. Tal aumento significativo poderia ser explicado pelo amplo programa de reformas educativas colocadas em prática pelo Estado neste período, no qual legislações como a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998)⁶ se destacam para modificar as estruturas desta etapa.

É importante destacar que as reformas educacionais que ocorreram na década de 1990 foram fortemente influenciadas por organismos multilaterais internacionais, tais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), promotores de

⁵ Para maiores informações sobre estes dados, consultar os sites <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> e <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, se constituem, conforme a própria Resolução, “num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei”. Destaca ainda que tem em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania, de forma a propiciar a preparação básica para o trabalho (DCNEM, 1998).

políticas de cunho neoliberal⁷ conforme destaca Nascimento (2007), no qual o novo paradigma produtivo atribuiu diversos requisitos de educação geral e qualificação profissional para os “novos padrões”.

Ainda com base na análise dos dados do Gráfico 1, verifica-se que nos anos de 2004 a 2007 há uma queda no número destas matrículas, que foi em torno de 9%. Nos anos seguintes, 2008 a 2014, registra-se uma tendência à estabilização, totalizando 8.300.189 matrículas em 2014. Em 2017 este número foi de 7.930.384 matrículas nesta etapa do ensino, um número inferior àquele que vinha se mostrando nos anos anteriores.

Conforme as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017⁸, esta queda no período se dá essencialmente por dois motivos, sendo eles: 1) Redução do número de concluintes do Ensino Fundamental que se matricularam no Ensino Médio; 2) Aumento do número de concluintes do Ensino Médio e um elevado percentual de evasão.

O fato é que esta expansão do Ensino Médio iniciada nos primeiros anos da década de 1990 ainda não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, já que ainda existem altas taxas de jovens que permanecem fora da escola, a tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e a persistência de altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2011). A mesma autora ainda destaca que:

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem **desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados**, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do **declínio da utilidade social dos diplomas**, mas também da **falta de outras motivações** para os alunos continuarem seus estudos. (KRAWCZYK, 2009, p. 09, grifos nossos).

⁷ Estas políticas neoliberais no mundo da educação serão abordadas com maior ênfase ainda nesta seção ao se trazer os determinantes históricos do Ensino Médio nos diferentes momentos das políticas educacionais brasileiras.

⁸ Documento disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192

A citação da autora acima toca em importantes assuntos que serão explicitados em maiores detalhes com as pesquisas de campo. Por meio das falas dos próprios educandos se buscará compreender se desafios como a utilidade dos diplomas escolares, a falta de motivação dos estudantes e os conteúdos trabalhados - no caso específico da Geografia – são problemáticas presentes no Ensino Médio da realidade aqui estudada.

O que se observou nesta expansão (e não, propriamente, uma democratização) das matrículas do Ensino Médio é que se ampliou o acesso às vagas nesta etapa do ensino, mas os investimentos e as condições de proporcionar um ensino de qualidade para todos estes que cursam tal etapa permaneceram em condições precárias.

Um estudo da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) intitulado “10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos”, coordenado por Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro, realizado no ano de 2014, traz alguns dados interessantes sobre esta juventude matriculada (ou não) nesta etapa do ensino.

Este estudo que utilizou alguns dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras a Domicílio) e do Censo Escolar (de 2011 e 2012), aponta que em 2011 cerca de 10,5 milhões de brasileiros pertenciam à faixa de 15 a 17 anos de idade, e que deste número, 1,7 milhões de jovens desta faixa etária estavam fora da escola.

Para se somar a este problema, 35,2%, que corresponde à 3,1 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, ainda frequentavam o Ensino Fundamental, etapa que deveria ser idealmente concluída aos 14 anos de idade completos. Além disso, 31,1% (2,6 milhões) dos jovens que cursavam o Ensino Médio neste período se encontravam em situação de atraso escolar. A Tabela 1 da página seguinte indica em maiores detalhes os números dos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam ou não a escola. Como observa-se neste recorte por idade, a exclusão escolar cresce com o tempo, cujos os números mais alarmantes estão entre os jovens de 17 anos de idade, onde 27% dos mesmos não frequentam a escola.

Volpi, Silva e Ribeiro (2014) destacam que a questão da renda é um fator importante para tal exclusão, mostrando que os adolescentes de famílias com renda familiar *per capita*⁹ mais baixa e que não frequentam a escola somam 508.547

⁹ Renda *per capita* deriva do termo em latim significando “renda por cabeça”. Se trata do valor da renda média por pessoa no país, sendo um conceito utilizado na área de economia para avaliar o desenvolvimento e o crescimento econômico de um determinado país.

adolescentes, que corresponde a 18,2% dessa população. Já os de famílias que se encontram nos estratos mais altos somam 92.796, ou 8,3% destes jovens. Os autores ainda afirmam que a conclusão do Ensino Fundamental é um momento crítico para o abandono escolar. Muitos destes adolescentes não conseguem prosseguir nos estudos no Ensino Médio como deveriam.

Tabela 1: População de 15 a 17 anos por frequência à escola

IDADE	POPULAÇÃO TOTAL	Frequenta a escola		Não frequenta a escola		NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA	
		TOTAL*	%	TOTAL	%		%
15	3.573.982	3.286.381	92	287.601	8	17.231	0,5
16	3.600.306	3.086.938	85,7	513.368	14	18.741	0,5
17	3.405.772	2.484.566	73	921.206	27	23.881	0,7

Fonte: IBGE/Pnad.

Adaptado de: VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014.

* O total representa a soma de todas as etapas de ensino: alfabetização de adultos, ensino fundamental, ensino médio, EJA fundamental, EJA médio, pré-vestibular e ensino superior.

Do total de adolescentes de 15 a 17 anos que frequentam a escola, ou seja, dos 8.857.885 de jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio - etapa da Educação Básica adequada à faixa etária -, 3.114.850 (35,2%) ainda se encontram no Ensino Fundamental, cuja grande maioria (2.787.205) se encontra nos anos finais desse nível de ensino (6º ao 9º ano).

Do total de 8.857.885 de jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio, apenas 61,6% (5.459.845) realmente se encontram cursando tal etapa da Educação Básica. Os autores mencionados, apresentando os dados do Censo Escolar de 2012, mostram que o número de alunos com idade acima da recomendada para a série que frequentam neste nível de ensino é de 31,1% do total de matriculados, que corresponde a 2.605.200 estudantes.

Se cruzarmos os dados do número de adolescentes de 15 a 17 anos que cursam o ensino médio, segundo a Pnad 2011, com o total de matrículas nessa etapa da educação básica, de acordo com o Censo Escolar, veremos que apenas 65,2% deles têm a idade adequada. Os 34,8% restantes são jovens com idade acima de 18 anos. [...] as altas

taxas de repetência, a evasão escolar e a distorção idade-série fazem com que esses adolescentes levem muito mais tempo para concluir o ensino fundamental e cheguem ao ensino médio com atraso e idade mais elevada (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 40).

A 1º série do Ensino Médio se mostra como a etapa com os números mais preocupantes deste nível de ensino. A Tabela 2 a seguir ilustra tal situação:

Tabela 02: Taxas de reprovação e de abandono escolar por série (2012)

	1º SÉRIE	2º SÉRIE	3º SÉRIE	4º SÉRIE
Taxas de reprovação	16,8	11,1	6,9	4,7
Taxas de abandono	11,6	8,5	6,3	5,4

Fonte: MEC/Inep/Deed/CSI
Adaptado de: VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014.

Como se observa, as taxas de reprovação e de abandono escolar são mais elevadas na 1º série: 16,8% e 11,6%, respectivamente. Volpi, Silva e Ribeiro (2014) destacam que “[...] esses dados apontam a necessidade de ações voltadas para a melhoria do fluxo escolar, já que, em muitos casos, o abandono está relacionado à reprovação e ao fracasso escolar” (p. 38).

Considerando todos estes dados apresentados, percebe-se que muitos são os desafios que se fazem presentes no Ensino Médio, e que apenas uma expansão do número de matrícula não corrigiu estas falhas. Cenários bastante desiguais, nas mais diferentes séries desta etapa da Educação Básica e nos mais diferentes aspectos de cor, raça, sexo, renda, dentre outros, ainda se fazem presentes na realidade educacional desta etapa, e dentre os resultados dessa desigualdade, se tema a exclusão e a evasão escolar.

Os índices de alunos fora das salas de aula são alarmantes como se nota nos dados mencionados. Políticas para resolver esta problemática dos jovens (e também de adultos) que se encontram fora da escola, e que, portanto, não concluíram o ensino básico, se fazem necessárias e revelam a urgência de se pensar e de debater estes índices.

A evasão e o abandono escolar são problemáticas recorrentes quando se trata da etapa do EM nos dias atuais. As causas para tais casos são diversas, podendo estar relacionadas tanto a **fatores internos** ao contexto escolar como também a **fatores extraescolares**.

Entre as **causas externas** ao contexto escolar, ou seja, fora dos muros da escola e relacionadas às condições de vida dos alunos, estão dificuldades de acesso; gravidez e maternidade; necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no orçamento da família ou mesmo condições precárias de vida, que acabam por interferir nas condições de estudo. Em relação aos **fatores vinculados ao contexto escolar**, pode-se elencar dificuldades de aprendizagem; currículos escolares desconexos dos anseios ou necessidades dos educandos; qualidade da educação precária, entre outros problemas que o ensino público brasileiro enfrenta.

Krawczyk (2011, p. 762) destaca que o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos nesta etapa:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

A autora ainda destaca que o Ensino Médio, muitas vezes, é visto como uma etapa que levará o educando a um futuro melhor, com promessas de inclusão no mercado de trabalho, de autonomia individual, etc. Contudo, é importante ressaltar que a juventude hoje está diante de um futuro repleto de incertezas e mudanças constantes, e que tal etapa por si mesma já não pode sustentar o argumento de que poderá trazer um futuro melhor para todos, seja nas Universidades ou seja no mercado de trabalho, já que as vagas no Ensino Superior não são para todos e os índices de desemprego são elevados, não sustentando, portanto, as afirmativas de que o Ensino Médio é garantia de um futuro melhor. Como complementa Borba (2011, p. 144):

No Brasil, o problema estrutural do desemprego é associado frequentemente a algumas assertivas duvidosas e até enganosas, como, por exemplo, que sobram vagas porque não há profissionais preparados e experientes, que a inexistência de 'mão-de-obra qualificada' impede o desenvolvimento do país, para imputar aos trabalhadores, aos desempregados e aos que buscam o primeiro emprego, no caso, os jovens, uma responsabilidade indevida.

Além disso, é importante pensar o Ensino Médio não apenas como uma etapa preparatória para os vestibulares ou para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Embora a preparação para os cursos superiores e para o trabalho também seja de suma importância, é preciso pensar o Ensino Médio além destas questões.

Borba (2011) bem nos relembra que a cada ano as avaliações educacionais, tanto as nacionais e como as internacionais, têm publicado diagnósticos preocupantes sobre o nível de aprendizagem consolidado pelos concluintes do Ensino Médio. O nível alcançado pela maioria destes alunos é considerado insatisfatório. Se estes jovens não estão aprendendo os conteúdos ensinados, a autora afirma que há então uma questão urgente a ser resolvida, que diz respeito à função não apenas da escola, mas também do Estado.

A escola é o espaço pensado e construído para a construção de conhecimentos, onde deve haver ensino e aprendizagem, e, [...] se não dá conta desse propósito, que é o principal e justifica sua existência, vai dar conta de qual? Essa é uma questão, a outra se refere à atuação do Estado, que proclama intenções mil para o setor educacional, adere a compromissos internacionais em prol da educação de qualidade, promove uma reforma especial para o ensino médio, monta e divulga todo um aparato, em termos curriculares, e ao mesmo tempo se esquivava de assumir os compromissos; e diante do resultado desse processo não reconhece sua presença!? Ora, o tipo de ações pensadas e implementadas, a forma como são conduzidas etc. tem muito a ver com os resultados obtidos (BORBA, 2011, p. 131).

O questionamento levantado pela autora é importante de ser ressaltado: de que adianta o Estado fazer os exorbitantes empréstimos de órgãos internacionais para o financiamento da educação, promover amplas mudanças na estrutura e na organização do Ensino Médio, aderir a compromissos para melhorar a qualidade da educação e realizar diversas reformas para esta etapa se, ao final, ele se desresponsabiliza de suas ações para com este nível da Educação Básica?

Assim, o que se vê em muitos casos é o Estado organizando todo este aparato de reformas educacionais e de compromissos para com o Ensino Médio e depois

transferindo suas responsabilidades para os estados e municípios, ou mesmo para os pais dos alunos, que são obrigados a matricular seus filhos nas escolas sob pena de crime de abandono intelectual, aplicação de multa ou mesmo perda do poder parental. Porém cabe a indagação: será que antes de se ampliar a responsabilidade aos pais dos alunos, não seria preciso fortalecer e qualificar o dever do Estado com a educação como um todo?

O Ensino Médio tem funcionado como uma ponte entre o Ensino Fundamental, e posteriormente para o Ensino Superior. Contudo, é necessário que tal etapa proporcione aos seus educandos o desenvolvimento intelectual, ético e crítico para sua inserção e atuação efetiva na sociedade, indo além de uma “ponte” entre diferentes etapas ou diferentes níveis do ensino (BORBA, 2011).

Krawczyk (2011) afirma que a escola precisa se modificar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face às mudanças macro culturais, sociais e políticas vivenciadas nos dias de hoje, e que não se atente apenas às transformações econômicas, como vem sendo seu foco. Assim, é necessária “[...] uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão” (KRAWCZYK, 2011, p. 767).

Nessa perspectiva é de suma importância desmistificar os argumentos de que o Ensino Médio é uma etapa voltada para atender os interesses do mercado, sendo necessário questionar o discurso dominante de que o Ensino Médio é a “porta” para um emprego melhor, que leva os jovens a enxergarem esta lógica capitalista e economicista como única justificativa para cursar tal etapa de ensino, desprezando-se de outras variáveis importantes que o Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica, pode vir a oferecer para sua formação enquanto cidadão.

Borba (2011) afirma que modificar uma situação como essa depende da implementação de um projeto político pedagógico em que o foco seja os sujeitos, e não o mercado e seus interesses. As possibilidades de superação destes impasses podem ser vislumbradas se uma proposta democrática e articulada com as demais etapas do ensino vise uma formação integral para a autonomia e a para experiência da cidadania plena.

Pensar em um Ensino Médio democrático, que ofereça as mesmas oportunidades para todos, e que não perca de vista seu sentido de formar para a

cidadania, possibilitando aos alunos atuar de maneira crítica e reflexiva frente à realidade social se mostra como uma prioridade nos dias de hoje, sendo importante pensar e repensá-lo à luz das problemáticas da atualidade e à luz das necessidades dos educandos que passam por essa etapa, de forma que a escola e o ensino não estejam desconexos com a realidade destes.

Grande parte dos documentos e legislações educacionais traz em seus textos a importância da criticidade e da formação do educando voltada ao exercício da cidadania. No entanto é importante que tais recomendações não fiquem apenas no papel, mas que façam, efetivamente, parte dos currículos, dos projetos políticos e pedagógicos das escolas, e que de fato se concretizem nas salas de aula para que os avanços possam acontecer.

A duplicidade, talvez multiplicidade, de interesses tão opostos pretendidos pela proposta oficial do ensino médio inviabiliza a constituição de uma identidade coesa, em seus princípios; coerente com a realidade; e adequada às demandas de seu público. Vimos nas pesquisas realizadas, em nível nacional, as finalidades atribuídas e as expectativas depositadas pelos jovens no ensino médio. Para eles, o ensino médio deve preparar, em primeiro lugar, para o vestibular como uma ponte para uma profissão, e, em segundo lugar, para a busca de “um futuro melhor”, de qualquer modo, garantindo meios para a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, o ensino médio regular não dá aos jovens uma profissão, não prepara nem garante sua inserção no “mundo do trabalho”, mas faz crer que pode fazê-lo. Faz crer também que são procedentes a subordinação dos sujeitos ao mercado e a relação pragmática com a educação. **A cidadania, enquanto processo mais amplo de participação nos processos sociopolíticos, não entra nesse discurso** (BORBA, 2011, p. 160).

Concorda-se com Mesquita e Lelis (2015) que definir o Ensino Médio como formativo, tendo o trabalho, a ciência e a cultura como eixos centrais e integrando-o à formação profissional pode ser um caminho de consolidação de uma identidade para esta etapa. Para tanto, os investimentos necessários devem ser feitos, que vão desde a ampliação da infraestrutura física e pedagógica das escolas brasileiras, até à investimentos na formação inicial e continuada dos professores. Entende-se que estes precisam de melhores condições de trabalho, de salários dignos, jornadas de trabalho adequadas, além da correção de uma série de deficiências que ainda existem no ensino público, principalmente.

Portanto, não se pode negar a importância e as ricas possibilidades que o Ensino Médio pode oferecer para a formação dos alunos, podendo potencializar uma

formação integral do sujeito nos seus mais variados aspectos, desde seu domínio intelectual e cognitivo que, em suas especificidades, as diferentes disciplinas do currículo escolar podem oferecer, até à possibilidade de poder intervir no meio social em que vive, exercendo o seu direito de cidadão.

Os caminhos na busca deste Ensino Médio democrático, que tenha a ciência, o trabalho e a cidadania enquanto eixos centrais ainda estão sendo construídos, e os desafios que não vão parar por aqui. Vivencia-se um período de diversas reformas nos mais diferentes âmbitos da nossa sociedade, e maiores reflexões serão necessárias para que se possa compreender o destino do Ensino Médio brasileiro neste cenário.

Cabe destacar que as problemáticas desta etapa do ensino aqui apresentadas não são exclusivas dos dias de hoje. Tais situações problemas não tiveram origem nos tempos presentes, mas são históricas de uma etapa que “nasceu” desigual, quando o acesso à mesma não era para toda população, e que, historicamente, atendeu aos interesses das classes dominantes de cada período da história da educação brasileira.

O tópico seguinte fará uma retomada de alguns destes períodos históricos, analisando como a etapa que hoje conhecemos por “Ensino Médio” se constituiu em cada um destes momentos, para que assim se possa melhor compreender os “por quês” dos desafios que hoje estão colocados.

3.2 AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Como observado no tópico anterior, a atual estrutura do Ensino Médio carrega consigo uma série de problemáticas que não foram superadas, além de diversos desafios para o seu futuro ainda incerto, que envolvem questões relacionadas à 1) universalizar e democratizar esta etapa do ensino; 2) atender aos altos números de jovens e adultos que se encontram fora da escola por conta do abandono escolar ou que não tiveram acesso à mesma; 3) promover um ensino de qualidade; 4) investir maiores recursos para este nível de ensino; dentre outras situações mencionadas.

Contudo, tais problemas e desafios não são exclusivos do momento atual, e também não se originaram com as políticas e reformas educacionais em curso. Trata-se de problemáticas de longa data, que estiveram presentes em outros momentos

históricos da educação do país e que, lamentavelmente, não foram superadas até os dias de hoje.

Como já mencionado e como é ressaltado por Borba (2011), as políticas adotadas para esta etapa do ensino ao longo do tempo imprimiram-lhe uma característica muito própria: ela permanece dualista e sua ênfase não é dada à dimensão formativa, pensando no desenvolvimento da autonomia do sujeito para lidar com as múltiplas dimensões da vida em sociedade, mas é muito mais voltada para questões econômicas, com influências do mercado sob a educação. Essa dualidade entre formação propedêutica e formação profissional (ou mesmo as duas e nenhuma ao mesmo tempo) possui raízes históricas.

Nesta concepção histórica não se pode deixar de considerar que, durante diferentes períodos, houveram diferentes contextos políticos, sociais e econômicos, e como bem relembra Pizzato (2001). Para que se possa compreender os objetivos, conceitos e definições existentes nas legislações educacionais, é essencial, portanto, desvendar as transformações que ocorreram no mundo do trabalho, perceber as rupturas com o passado, os novos processos de produção e como tudo isso influenciou nas diferentes diretrizes educacionais existentes no país nos diversos períodos da educação brasileira.

Logo, é com base no exame destes diferentes momentos históricos, com as diversas concepções econômicas, políticas e sociais que os configuravam que se busca neste tópico analisar o Ensino Médio em alguns destes contextos, realizando uma retomada histórica desta etapa e objetivando entender como todas estas variáveis da sociedade, em cada época, influenciaram nesta etapa e como os resquícios disso tudo ainda permanecem no cenário educacional atual.

Como se verá, muitas das problemáticas existentes no Ensino Médio da atualidade são problemas que se originaram em outras décadas, outros tempos, em que haviam outras concepções acerca da educação brasileira. Desde o período colonial brasileiro até os dias de hoje, diversas foram as reestruturações que a etapa que hoje conhecemos como “Ensino Médio” sofreu.

3.2.1 A educação no Brasil Colônia

A história da educação no Brasil tem início no período Colonial e os jesuítas foram as figuras mais próximas do que se compreendia como “educadores” naquele período. Saviani (2010) destaca que a historiografia da educação brasileira considera, como ponto de partida da instrução escolar no país, a data de 1549, marcada pela chegada dos primeiros jesuítas.

Apenas 15 dias após a chegada dos Jesuítas se instalava em Salvador a primeira escola de ler e escrever do Brasil. Além disso, no mesmo ano (em fins de 1549) já se fundava em São Vicente¹⁰, um seminário-escola, e o primeiro curso secundário realizado no país (PILETTI, 1988).

Casimiro (2010) aponta que os agentes da Companhia de Jesus aumentaram paulatinamente e atuaram em todos os campos do conhecimento, tais como o jurídico, econômico, religioso, social e educacional, sendo parte importante da Igreja do período. A autora ainda afirma que os jesuítas, fazendo parte da Igreja e do Estado, exerceram ações ideológicas e educativas no período:

Uma parcela pequena de brancos frequentava os colégios e podia (alguns fidalgos) completar os estudos no Reino. Para aqueles que faziam parte da maioria da população, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização. Para os escravizados, apenas uma catequização apressada, às vezes feita em coletivo, nos navios em que embarcavam para o Brasil (CASIMIRO, 2010, p. 94).

A elite da sociedade brasileira, até então incipiente, era quem demandava instituições para a formação cultural dos seus herdeiros (BORBA, 2011), e assim, para uma pequena parcela dos brancos, havia todos os direitos educacionais, enquanto que “[...] para outros brancos, havia apenas o ensino das primeiras letras, que preparava para a prática dos serviços subalternos, e, ao lado disso, a catequese, com o objetivo de cristianização. Para os escravizados, nada ou quase nada” (CASIMIRO, 2010, p. 98).

Dispondo dessas condições bastante favoráveis, os jesuítas exerceram praticamente o monopólio do ensino do País por 210 anos, dedicando-se precipuamente à educação das elites dirigentes. Em decorrência, ao final desse período, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da

¹⁰ São Vicente foi a primeira vila brasileira, fundada pelo fidalgo português Martim Afonso de Sousa, no ano de 1532. Localiza-se onde hoje é o atual estado de São Paulo.

população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas (SAVIANI, 2010, p. 19).

Como se percebe, a educação do período colonial era extremamente desigual, destinada à uma ínfima parcela da população, neste caso as elites que comandavam o país, no qual maior parte da população ficava excluída ou recebia apenas um ensino voltado para a prática do cristianismo. Não se tinha, portanto, o sentido de educar para a sociedade, mas sim de catequizar, principalmente a indígenas e escravos do período.

E o ensino secundário, como se organizava nesta época? Segundo Borba (2011), o ensino secundário (hoje Ensino Médio) era transmitido de acordo com o modelo de sociedade desejado tanto pela Coroa Portuguesa quanto pela Igreja para a nação brasileira, no qual esperava-se que os jovens estudantes pudessem retransmiti-lo, direta e indiretamente, em suas relações sociais. Assim, a ação dos jesuítas se encaminhou principalmente para os adolescentes das classes burguesas e para os dirigentes da sociedade, ou seja, a elite do país.

Saviani (2010) destaca, entretanto, que os jesuítas entraram em rota de colisão com a nova orientação política colocada pelo Marquês de Pombal, que culminou em sua expulsão decretada em 1759.

De acordo com Borba (2011), trazer a educação para o controle do Estado, secularizar o ensino e estabelecer um currículo-padrão foram medidas que compuseram a tríade da Reforma Pombalina. Assim se estabelecia uma nova organização do sistema educacional, com previsão da criação das aulas régias e das classes, da profissionalização de professores e também da autorização do ensino feminino.

Para Boto (2010), nos territórios em que geriu, Marquês de Pombal foi o criador da escola pública de Estado. Para a autora, processou-se neste período a transição de uma ação educativa de índole confessional e uma política de educação de caráter estatal. Sendo a escola de Estado de Pombal uma herança que nos foi legada, a autora denomina esta escola como o “[...] primeiro rascunho de nosso ensino público” (p. 142).

Apesar dos avanços conquistados, alguns outros assuntos relativos à educação não tiveram o progresso idealizado. O ensino primário, que pouca ênfase teve no período colonial, se resumiu a ensinar o básico: ler, escrever e contar, além

de embutir regras morais e comportamentais, também como o objetivo de “[...] inculcar o temor e respeito ao Governo e à hierarquia social” (BORBA, 2011, p. 54). Se antes havia uma educação com viés ideológico voltado ao campo religioso, agora o “respeito” ao governo do período era um dos objetivos da educação.

A autora acima mencionada ainda afirma que as condições para o estabelecimento da escola pública ainda eram bastante precárias. Naquele período, portanto, não havia

[...] uma estruturação institucional mínima, com locais adequados, materiais básicos (por exemplo, livros para os professores) e quantitativo de professores suficiente, inviabilizando as possibilidades de torná-la, de fato, acessível. E não se torna. No período colonial pombalino prevalece o ensino primário para as crianças pobres, e não todas, e o ensino secundário ‘enciclopédico’, destinado aos jovens provenientes das elites, formada basicamente por burocratas e aristocratas rurais (BORBA, 2011, p. 54).

Com relação ao ensino secundário, permanece, assim, o caráter elitista de outrora, conservando no sistema educacional um reduto para as classes privilegiadas (BORBA, 2011). Além disso, inicia-se, de forma mais direcionada neste período, o investimento no ensino elementar no sentido de se promover a moralização social das camadas populares, que acompanhará a estrutura do ensino secundário por várias décadas, como será ressaltado mais adiante.

3.2.2 A educação e o ensino secundário no Brasil Império

O período imperial está delimitado por um consenso entre os historiadores entre os anos de 1822 a 1889, sendo a primeira data relacionada ao ano em que o Brasil se emancipou politicamente de Portugal ao se constituir como Estado Nacional sob o regime monárquico, que foi encerrado em 1889, com a proclamação da República (MACHADO, 2010).

Trata-se de um período que presenciou diferentes decretos e legislações para tratar da educação no país, porém tais legislações foram bastante centralizadoras. Por conta disso não foram suficientes, naquele momento histórico, para fomentar um projeto único de nação, de modo que cada província cria e encaminha seu projeto,

inclusive com a formulação de suas próprias leis. O que se teve, assim, foram quadros regionais díspares em termos de escolarização (BORBA, 2011).

Machado (2010) aponta que, de um modo geral, as reformas e os projetos propostos neste período defendiam a gratuidade do ensino expressa na Constituição outorgada em 1824. Durante todo o período imperial, apesar da insistência de alguns parlamentares e da constante defesa da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, não havia uma oferta significativa de escolas para as classes populares, e assim a instrução primária permaneceu quase como uma tarefa das famílias.

No entanto, existe uma preocupação com a expansão do número de escolas e com os conteúdos a serem ensinados por elas. Evidencia-se, nesse momento, “[...] a preocupação com conteúdos que garantissem a formação moral do cidadão, ora laica, ora religiosa. [...] Perpassava a ideia de que o ensino público seria o primeiro elemento de moralização” (MACHADO, 2010, p. 180).

Por meio do Ato Adicional de 1834¹¹, a responsabilidade pela educação primária e secundária é transferida para as províncias. De acordo com Piletti (1988, p. 10):

Este dispositivo, por um lado, permitia ao poder central criar e legislar sobre qualquer tipo de estabelecimento de ensino, de qualquer nível, em qualquer província; por outro lado, possibilitava a qualquer província criar e legislar sobre qualquer tipo de estabelecimento de ensino, de qualquer nível, dentro do seu território. Na prática, as consequências desta dualidade de competências foram bem diferentes: a atuação do poder central limitou-se ao ensino superior, em geral, e ao ensino primário e secundário no Município da Corte; as províncias limitaram-se a promover, muito precariamente, o ensino primário e secundário, deixando para o poder central o monopólio dos estudos maiores. Após o Ato Adicional, as províncias começaram a criar os liceus provinciais que [...] preocupavam-se predominantemente em oferecer aos alunos as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior.

No que se refere ao ensino secundário, especificamente, percebe-se que a finalidade desta etapa da educação se modifica em relação aos períodos históricos anteriores, já que passa a ser destinada à classe média da sociedade com a finalidade

11 O Ato Institucional de 1834 foi uma medida legislativa que se originou de um acordo entre os liberais e conservadores do período numa tentativa de conter os conflitos entre estes nas disputas pelo poder político. Por meio deste dispositivo, significativas reformas no texto constitucional foram feitas, principalmente no que se refere a uma maior autonomia administrativa para as províncias do Império.

de qualificar um tipo de mão de obra mais sofisticada para atuar, principalmente, no comércio e na agricultura (BORBA, 2011).

Contudo, não se perdia de vista um objetivo que era entendido como essencial pelos governantes no período: impor a visão patriótica através da educação. Machado (2010) corrobora afirmando que cabia à escola “[...] formar uma massa ordeira que amasse o trabalho e a pátria. Deveria defender os interesses da burguesia” (p. 179). Ainda, segundo a mesma autora:

Era necessário educar o homem livre nacional e o escravo. Ao mesmo tempo, cresceram incentivos para a migração como forma de garantir mão de obra para a agricultura e para a indústria. A escola teria um papel importante: desenvolver o espírito de nacionalidade nos imigrantes recém-chegados de outros países, de forma que eles assumissem o Brasil como sua nova pátria (MACHADO, 2010, p. 179).

Em síntese, como bem coloca Nascimento (2007), a educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político e burocráticas, além de preparar esta mesma elite para o exercício das profissões liberais.

O que se viu até então foi uma pequena parcela da sociedade brasileira que tinha acesso a um ensino humanístico e elitista. E o ensino para maior parte da população brasileira, constituída pelas camadas mais populares? Para estes a educação era mínima, ou mesmo inexistente.

Nota-se, assim, que a educação brasileira, desde seus tempos mais remotos, foi amplamente desigual, voltada a atender aos interesses de uma minoria da população brasileira que comandava o país, e assim utilizava a educação como um meio para propagar suas ideologias para as camadas mais desfavorecidas da população ou para proporcionar às camadas elitistas um ensino que permitiria alcançar as grandes universidades internacionais e manter uma sociedade estratificada, tal como se colocava no período.

3.2.3 Ensino propedêutico ou profissional? O Ensino Médio na República pós-1930

A partir da década de 1930 é que se tem uma maior intensidade nas reformas educacionais, principalmente no que se refere ao Ensino Médio (ensino secundário), que vive o embate entre formar para a continuação dos estudos nas Universidades ou formar para o mercado de trabalho emergente. No entanto, tal dualidade tem objetivos bastante claros quanto às camadas sociais que deseja alcançar.

O período se caracteriza por ser um momento de crescimento da indústria nacional e por ser um momento de expansão das relações capitalistas no país, e como não poderia ser diferente, os governantes desejam então que a educação se encarregue de se adequar aos interesses do crescente mercado.

Como observa Nascimento (2007), na década de 1930 dava-se início ao período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira através do processo de industrialização do país. De tal modo, houveram conseqüentes transformações na sociedade da época que impactaram diretamente na educação e na organização das escolas e do ensino:

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a **expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada**. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro (NASCIMENTO, 2007, p. 80, grifos nossos).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) apontam que de 1930 a 1937 a educação ganhou importância, já que foi motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-nação: “A intensificação do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado” (p. 133). O crescimento das relações capitalistas no período, portanto, irão instaurar diversas modificações no âmbito escolar.

Os autores acima mencionados trazem alguns dados sobre os avanços e a atenção que a educação recebeu no período: nos primeiros dez anos que seguiram, houve um desenvolvimento no ensino jamais registrado na história do país até então; em 20 anos as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase quadruplicaram; as escolas técnicas multiplicaram-se, passando de 133 para 1.368, e o número de matrículas saltaram de 15 mil para 65 mil.

Percebe-se então que a escola e a educação se tornaram um ponto (estratégico) de interesse do Estado, pois a visão de que a educação poderia contribuir para o crescimento e o desenvolvimento do país em um período de forte crescimento industrial foi amplamente defendida pelos políticos e dirigentes nesta época.

Católicos e liberais, que possuíam interesses antagônicos, foram chamados para participar da elaboração da proposta educacional do primeiro período do governo Vargas¹². Logo, é Francisco Campos que toma posse do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

Borba (2011) destaca que Campos era um político que transitava nos meios liberais e conservadores. Com a criação do mencionado ministério no ano de 1930 vários decretos foram instituídos com a finalidade de reformar o Ensino Superior, o ensino secundário e o ensino comercial.

A Reforma Campos, tal como ficou conhecida, organizou o ensino secundário em duas etapas: o **fundamental**, com duração de 5 anos; e o **complementar**, com duração de 2 anos. O curso fundamental oferecia uma formação básica geral, enquanto o ciclo complementar promovia cursos propedêuticos que buscavam se articular com o ingresso aos cursos superiores (NASCIMENTO, 2007).

Borba (2011) corrobora Nascimento (2007) afirmando que o curso fundamental voltava-se para uma formação geral, através do estudo de disciplinas da área humanística, com objetivo de preparar os jovens para a vida na sociedade industrializada, enquanto o curso complementar se voltava para a formação propedêutica, obrigatória para os jovens que desejassem (ou que pudessem) candidatar-se à matrícula no Ensino Superior.

Ramos e Heinsfeld (2017) afirmam que a Reforma de Francisco Campos propôs romper com o caráter propedêutico do ensino secundário de formação para o Ensino Superior com a implantação do ensino comercial. No entanto, esse ensino profissionalizante não dava acesso ao nível superior, ficando restrito apenas “às massas”. De tal modo, o ensino propedêutico permanecia restrito à elite, que podia se dedicar apenas aos estudos. Consagra-se, portanto, a dualidade do sistema de ensino que irá acompanhar o Ensino Médio ao longo de sua história no Brasil.

12 O governo de Getúlio Vargas, ou a Era Vargas tal como é conhecida, dividiu-se em três principais momentos: o Governo Provisório (1930-1934); o período do Governo Constitucional (1934-1937) e o período do Estado Novo (1937-1945), sendo este último resultado de um golpe militar que instaurou uma ditadura no país.

Na prática, é outra reforma elitista que busca a legitimação das desigualdades sociais porque não cria condições efetivas para beneficiar os estudantes das camadas populares: mesmo o curso fundamental, que não objetiva a continuidade nos estudos, demanda grande dedicação de tempo, além de cultura prévia, requisitos que a maioria da população por não dispor era eliminada (BORBA, 2011, p. 68).

Nascimento (2007) afirma que o dualismo na educação foi confirmado na Carta Constitucional de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, às camadas mais humildes da população brasileira. Assim sendo, “[...] o alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o ‘povo’ por meio das escolas profissionais, e a via para a ‘elite’ através das escolas secundárias” (p. 81).

A partir de 1942 começam a ser promulgadas, por iniciativa de Gustavo Capanema, as denominadas “Leis Orgânicas do Ensino”, que reformam vários ramos do ensino secundário do período, sendo elas: Lei Orgânica do Ensino Industrial, em janeiro 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário, em abril do mesmo ano; e Lei Orgânica do Ensino Comercial, em dezembro de 1943 (HORTA, 2010).

Deste modo, durante o período do Estado Novo, a organização do ensino é dada por este conjunto de leis orgânicas da reforma que foi empreendida pelo ministro Gustavo Capanema, forjando um ambicioso projeto educacional para o país. Dentre os motivos expressos para a reforma do ensino secundário elucida-se a real intenção do Governo: desenvolver um patriotismo que garantisse tanto o compromisso de todos com o progresso do país quanto à acomodação de cada um em sua classe social de origem (BORBA, 2011).

Horta (2010) apresenta um trecho da fala de Gustavo Capanema ao expor os motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário em que fica claro estas intenções para com a etapa em questão:

Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidades diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (1942, s/p).

A fala de Gustavo Capanema deixa bastante explícito as finalidades e objetivos da educação para a década de 1940, cujo patriotismo é fortemente ressaltado para o desenvolvimento do país. Além disso, a dualidade estrutural não deixou de existir, pelo contrário, ela foi ainda mais reforçada.

O ensino secundário passa a ser organizado em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos de duração, e o colegial com três anos e duas opções de cursos: o **clássico** e o **científico**. O aluno que concluísse o curso clássico ou o curso científico tinha o direito assegurado para ingressar em qualquer curso superior, mediante a realização dos exames de licença do período. Contudo, o ensino profissional, cujo objetivo era atender a demanda por mão de obra qualificada para os diversos setores produtivos da economia brasileira, não possibilitava acesso ao nível superior (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

O argumento elitista de que aos pobres caberia o ensino profissionalizante toma forma na matéria constitucional. O Governo não mede esforços para conduzir a sociedade brasileira à modernização, entendida como abertura para a economia capitalista, desenvolvimentista e consumista, daí a política econômica voltada quase exclusivamente para a industrialização. Além do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), são criadas outras instituições para sustentar, no âmbito educacional, o projeto de nação da Era Vargas, dentre elas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Nacional do Livro e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (BORBA, 2011, p. 69-70).

O que observa com o conjunto das Leis Orgânicas implementado no período aqui referido, foi, de certa forma, uma transferência de responsabilidade para os empregadores a tarefa do Governo para com a formação profissional dos trabalhadores. Ainda, acentua-se o dualismo que foi intensificado na Reforma de Francisco Campos ao se oficializar a separação entre o ensino propedêutico, formador das elites do país, e o ensino profissionalizante, formador de mão de obra técnica para a indústria.

Borba (2011) afirma que novas esperanças surgiram com a queda da ditadura estado-novista e, em 1946, é promulgada uma nova Constituição que no âmbito educacional ainda prossegue com o projeto dualista configurado anteriormente. Trata-se de um período de redemocratização do país pós regime ditatorial, e alguns avanços

para a educação, de um modo geral, foram ressaltados, tal como a premissa da educação enquanto direito de todos, bem como a gratuidade do nível elementar.

No entanto, o acesso à educação continua desigual, condicionado ao pertencimento de classes socioeconômicas, cujo os níveis de ensino mais altos dificilmente são alcançados pelos pobres, ainda predestinados à profissionalização cada vez mais reforçada pelo projeto brasileiro de modernização.

É também neste período que um projeto para a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases é encaminhado à Câmara Federal, no ano de 1948, oferecendo esperanças para um possível progresso na estruturação de um sistema nacional de ensino. Após longos anos de debates entre educadores, foi outorgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961.

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) agora estruturou o ensino em ginásial, com 4 anos de duração; e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico/profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal). Assim sendo, pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, de forma a estabelecer a plena equivalência entre os cursos, apesar de ainda não superar a dualidade estrutural que já estava colocada, já que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas “clientelas” (NASCIMENTO, 2007).

Apesar de manter a estrutura de ensino que já vinha acontecendo no período da gestão de Gustavo Capanema enquanto ministro, alguns avanços foram conquistados com a primeira LDB. Como já ressaltado, ainda existia uma escola dualista com diferentes propósitos para as diferentes classes socioeconômicas, mas o ensino profissional agora também permite o ingresso aos cursos do Ensino Superior. No entanto, muito do que se conquistou neste período de redemocratização da sociedade brasileira sofreu grandes mudanças, ou mesmo perdas, com o próximo período vivenciado no país: o regime militar de 1964.

3.2.4 O segundo grau e o Governo Militar

Com um golpe que depôs o então presidente João Goulart, os militares assumem o poder em março do ano de 1964 e tomam uma série de medidas em diferentes âmbitos da sociedade, buscando uma maior inserção do país aos modelos

do capitalismo. A educação também sofre impactos diretos destas medidas, que deve se adequar aos novos moldes deste novo governo.

Nascimento (2007) afirma que o governo militar instaurado em 1964 se caracterizou pelo autoritarismo que comandou o país e pela ênfase no crescimento econômico. Neste contexto, a educação volta-se para o desenvolvimento econômico, com uma forte ideia de progresso da nação. Tais pensamentos e concepções influenciam diretamente na estrutura e organização do ensino que visa atender às necessidades do mercado da época.

O governo se declarava firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, não poupando esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os seus graus. Estava ele convencido de que seria impossível pensar em desenvolvimento sem elevar o nível cultural da população. [...] Percebe-se claramente, em um conjunto de pronunciamentos oficiais dos governantes da ditadura, que a educação deveria subsidiar o desenvolvimento (SANFELICE, 2010, p. 329).

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem, portanto, uma visão utilitarista ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. A educação passava então a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007).

Diferentes reformas educacionais foram realizadas no governo ditatorial, entre as quais se destacam, principalmente, a denominada “Reforma Universitária”, colocada pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968¹³; e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que focou principalmente nos ensinos de primeiro e segundo graus, tal como era a nomenclatura destas etapas do ensino no período.

A Lei 5.692/71 cria as denominações de ensino de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) e 2º grau (Ensino Médio, antigo ensino secundário). Se por um lado houveram avanços com as longas discussões da primeira LDB de 1961, por outro, a situação haveria de ser radicalmente modificada em 1971, quando a equivalência

13 A Reforma Universitária de 1968 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Dentre algumas das medidas que foram tomadas, destaca-se a afirmação da autonomia econômica e didático-científica das universidades públicas; estabelece a escolha dos Reitores das Universidades pelo Presidente da República; cria a unificação das unidades acadêmicas; busca anular os movimentos estudantis; substitui o sistema de cátedras pelo de departamentos; entre outras medidas (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011).

entre o ensino de 2º grau e o ensino técnico, “[...] a duras penas conquistada, seria superada, pela instituição de 2º grau único e integrado, com a predominância da formação especial sobre a educação geral” (PILETTI, 1988, p. 22). Assim, alguns dos avanços conquistados com a Lei de Diretrizes e Bases no âmbito da superação desta dualidade estrutural sofre um recuo neste período.

Sanfelice (2010) destaca algumas das mudanças que ocorreram com os ensinos de 1º e 2º grau que foram adequados aos novos propósitos da Lei 5.692/71. Entre as modificações, se pode citar: 1) a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos na faixa etária dos 7 aos 14 anos; 2) acoplou-se o antigo curso primário de quatro anos de duração ao antigo curso ginásial, também de quatro anos; 3) o ensino de 1º grau agora elimina o exame de admissão antes exigido para o ingresso na extinta etapa do ginásio; 4) o ensino de 2º grau passou a ser único, eliminando a dualidade entre o antigo secundário e as escolas técnicas; 5) o novo 2º grau se tornou, primordialmente, um ensino de habilitação profissional; e 6) ambos os níveis de ensino tiveram um currículo nacional comum estabelecido. O autor ainda destaca:

Subjacente à nova estrutura do 1º e 2º graus, residia a ideia de que ambos tivessem terminalidade. O 1º grau não certificava o estudante com uma profissão, mas, caso não continuasse os estudos, ele estaria em condições de apresentar-se ao mercado de trabalho. O 2º grau certificava para uma profissão e, com um possível ingresso do ex-estudante no mercado de trabalho, talvez ele não demandasse acesso ao ensino superior, considerado crítico em relação à oferta e com custos altos (p. 337-338).

Como observado, agora o Ensino Médio passa a ser obrigatoriamente profissionalizante, atribuindo-se a esta etapa uma característica de terminalidade: todos que concluíssem o 2º grau estariam “aptos” a ingressar no mercado de trabalho com uma formação técnica/profissionalizante. Contudo, não foi bem isso que aconteceu.

Nascimento (2007) aponta que apesar da generalização da profissionalização para todos, a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo Governo, já que houve uma falta de recursos humanos e materiais para concretização da mesma. O Estado não preparou as escolas e nem ofereceu os recursos necessários para receber um ensino técnico para todos.

A reforma de 1971 não obteve o êxito desejado pois, por um lado, dificultou a profissionalização do grande contingente de alunos que encerram sua escolarização durante a etapa do 1º grau, sendo precocemente lançados no mercado de trabalho, e, por outro lado, impôs uma profissionalização compulsória e artificial a um número também elevado de estudantes, que buscavam nesta etapa uma via de acesso ao Ensino Superior (PILETTI, 1988).

A proposta de implementação da profissionalização do 2º grau foi alterada pela Lei n.º 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, que na verdade nunca chegou a existir concretamente (NASCIMENTO, 2007). A dualidade estrutural que há décadas acompanha o Ensino Médio brasileiro também não conseguiu ser superada com as reformas do período militar, levando autores como Sanfelice (2010) afirmar que a profissionalização compulsória do 2º grau acabou se tornando a maior derrota desta política educacional, sendo completamente abandonada.

3.2.5 A década de 1990 e as novas finalidades para a Educação Básica

A década de 1990 (ou os conturbados anos 90, como alguns autores preferem) foi um período de intensas mudanças nos mais diferentes ramos da sociedade brasileira. O país vive o período da redemocratização após o final do regime ditatorial e presencia a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) destacam que com o fim da ditadura militar e a retomada da democracia, se dá também a reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido no período anterior. Assim, a modernização educativa e a qualidade do ensino nos anos de 1990 assumem uma nova conotação, relacionando-se com a proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em um período de globalização econômica.

Trata-se de um período de intensas mudanças globais que refletem nos rumos e nas políticas que foram tomadas para a sociedade brasileira. Assiste-se à expansão do capitalismo global e o desejo de intensificá-lo também no Brasil. Políticas

conservadoras e neoliberais se fazem presentes no âmbito econômico, político, social e também educacional.

As novas reformas educacionais que surgem no período seguem a uma tendência internacional, gerada a partir das exigências da reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Sendo assim, os sistemas e as políticas educativas introduzem estratégias de descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

Muitas dessas mudanças apontadas pelos autores acima mencionados foram colocadas em prática pelas diversas reformas educacionais da década de 1990, mas vieram acompanhadas do neoliberalismo e das mudanças que vinham ocorrendo em um cenário global, que influenciaram fortemente as propostas educacionais deste período.

Cardozo *et al* (2017) afirmam que neoliberalismo se refere a um projeto de classe surgido na crise do capitalismo de 1970, e que desde então busca fortalecer o poder da classe dominante com um discurso sobre liberdade individual, autonomia, livre-comércio e concorrência. Ainda afirmam que as reformas em curso naquele momento histórico no Brasil são partes integrantes de um projeto neoliberal que tem por foco a necessidade de reestruturar/modernizar o Estado, com vistas à liberalização, privatização e a desregulação.

Neste contexto, a educação se torna uma “potente arma” se pensada à lógica do neoliberalismo e do capitalismo, já que se mostra um meio estratégico que pode auxiliar o Estado na formação do perfil de jovem desejado: a pessoa com rápida capacidade de dar respostas, que sabe trabalhar em equipe, que é competitiva, flexível, eficiente, ou seja, que atenda às demandas da sociedade globalizada do capital.

A educação nos anos 90 passa então a ser regida por esta visão neoliberal que busca fortalecer o sistema capitalista, e que, mais uma vez, a educação pode ajudar nesta tarefa de desenvolvimento do país, caso se tenha o “perfil” de estudantes adequado para tal. Assim como no período ditatorial, a educação é novamente vista como uma importante ferramenta para o mercado, que é capaz de formar jovens preparados para os “novos” desafios do mundo globalizado.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), as profundas mudanças no capitalismo mundial, sobretudo as que ocorreram nas últimas duas décadas, impõem

o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como um mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer na sociedade. Deste modo, “[...] eficiência e qualidade são condições para a sobrevivência e a lucratividade do mercado competitivo” (p. 93).

Não há espaço, portanto, para o trabalhador desqualificado nesta “nova” sociedade. Busca-se um perfil de trabalhador rápido, eficiente, com autonomia e iniciativa, e a educação deveria abarcar então este novo perfil de trabalhador.

Além disso, cabe mencionar que as políticas educacionais brasileiras dos anos 90, assim como de vários outros países latino americanos, sofreram fortes influências de organismos multilaterais internacionais. Muitas das medidas tomadas foram impostas por corporações e instituições financeiras internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, dentre outros órgãos que se fizeram presentes em diversos documentos e orientações voltadas para as políticas educacionais neste período, e que ainda continuam difundindo novas políticas nos dias de hoje.

Os países ricos realizaram suas reformas educacionais, as quais, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, tratam de traçar uma política educacional para os países pobres. Inicialmente, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 54).

Sendo assim, o Estado da década de 1990 precisava de uma escola e de um ensino que preparasse o aluno para todos estes desafios da sociedade; que fosse capaz de permitir que o jovem saísse da escola apto ao trabalho em equipe; que fosse polivalente e versátil aos desafios de um mercado de trabalho competitivo e tecnológico; além de ser uma escola que pudesse promover as habilidades cognitivas e intelectuais, que pudesse desenvolver no aluno as competências necessárias para a vida social, profissional e pessoal.

Ao falar do desenvolvimento de “habilidades e competências”, não estaríamos nos remetendo à termos do mercado e do mundo dos negócios? Ora, não é de se espantar que o desejo de um ensino voltado para a lógica mercadológica buscasse desenvolver competências no alunado. Por mais que os documentos da época ainda

trouxesse uma preocupação de afirmar que a educação deveria permitir um ensino humanístico, que ajudasse na construção do aluno enquanto cidadão partícipe da vida social, noções de um ensino voltado para o mercado de trabalho, para a eficiência, competência e flexibilidade ainda apareciam claramente nestes documentos.

É neste contexto da década de 1990 aqui apresentado que se tem a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996 (Lei nº 9.394/96) que trouxe alguns avanços para a Educação Básica em geral, mas que também não cumpriu com todas as expectativas dos educadores do período.

Nascimento (2007) afirma que o encaminhamento de vários projetos de LDB ao Congresso foi seguido de longos debates e pressões de alguns segmentos da sociedade, até que, por fim, no ano de 1996, a nova LDB foi aprovada pelos poderes legislativo e executivo, que articulava os interesses do Governo.

O autor ainda destaca que esta nova LDB não atendeu à todas as aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Para o autor, a LDB se caracteriza por ser minimalista e pela sua flexibilidade produzida para se adequar aos padrões de desregulamentação e privatização, além de que “Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo” (p. 84).

A LDB/96 afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e, no seu Art. 2º, destaca “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Quando Nascimento, na citação a pouco destacada, menciona que a nova LDB “não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola”, o Art 2º deixa esta ideia mais clara ao citar que a educação é “dever da **família** e do **Estado**”, já que em outros documentos esta mesma frase aparece redigida como “dever do **Estado** e da **família**”, como no Art. 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Seria essa uma mera substituição da ordem dos termos na nova legislação ou tal troca foi intencional, numa forma de “desresponsabilizar” o Estado de suas ações para com a educação e colocar que o dever primeiro da educação deve ser da família?

A LDB de 1996 também traz que a Educação Básica agora será composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 21), e que “[...] a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Com a introdução da Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio passa a ter um objetivo formativo próprio, deixando de funcionar como mera etapa intermediária (RAMOS; HEINSFELD, 2017). Assim, o Ensino Médio passa a ser legalmente uma competência dos estados, assegurando este como a etapa conclusiva da Educação Básica, além de tornar-se constitucionalmente gratuito e obrigatório.

A Seção IV do documento, ao abordar especificamente o Ensino Médio, coloca em seu Art. 35 que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A legislação tenta ir além da dualidade que há tanto tempo acompanha este nível de ensino, mas também não a supera. O Art. 35 traz em seu texto a importância da preparação do educando para a cidadania e a sua formação ética, intelectual e crítica, mas destaca, por mais de uma vez, a importância de se formar para o trabalho, para se adaptar às novas condições da sociedade e para a compreensão dos “processos produtivos”.

Então, neste contexto, cabe se indagar: a quem se destinaria esta formação humana, pautada no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos? E a quem se destina a formação voltada para o trabalho e para os novos processos produtivos? Esta ainda é a dualidade que acompanha as escolas nos dias de hoje em que nem todos possuem as mesmas oportunidades, nem mesmo na educação.

Nos anos 2000, apesar dos avanços conquistados em determinadas políticas educacionais em governos que, de certa maneira, tinham a educação como preocupação, ainda não foram suficientes para superar esta dualidade. Além disso, apesar das melhorias conquistadas neste período, o neoliberalismo sempre se fez presente no meio educacional, e, mesmo havendo uma redução destas políticas de cunho neoliberal, as noções de competências, habilidades, eficiência, etc. não deixaram de existir nas políticas públicas.

Profissionais e teóricos da educação da atualidade temem que as reformas em curso no Brasil nos dias de hoje - que serão abordadas na próxima seção - possam acabar agravando ainda mais algumas das problemáticas que aqui foram tratadas. A preocupação está centrada em um ensino que não ofereça as mesmas oportunidades para toda a população, de forma que acentue as desigualdades sociais que, como ressaltado nesta seção, sempre existiram no país.

Como bem assinala Krawczyk (2009), as atuais deficiências do Ensino Médio que não foram superadas e ainda se fazem presentes na educação brasileira são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre com os abalos das transformações que ocorreram na segunda metade do século XX.

Como mencionado no início desta seção, todo o contexto social, político, cultural e econômico influenciou fortemente as propostas e as políticas educacionais do nosso país em cada momento histórico analisado, que vigoraram de acordo com os interesses e as “necessidades” de cada período. Esta tardia democratização do ensino público que Nora Krawczyk menciona não permitiu que se tivesse uma identidade própria para a etapa do Ensino Médio, que ainda se encontra em meio ao embate de uma formação para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho ou para a cidadania, além de ser um nível de ensino desigual, que não é capaz de oferecer as mesmas oportunidades para todos e que possui um grande contingente de indivíduos fora das salas de aula.

Portanto, universalizar o Ensino Médio para que este possa atender toda a população, seja de jovens ou de adultos que não tiveram a oportunidade de estudar; pensar em políticas que ajudem a manter os estudantes nas escolas, de forma a combater as altas taxas de abandono escolar; pensar na melhoria da qualidade do ensino e garantir que cada educando tenha as condições de concluir seus estudos; além de estabelecer uma identidade clara e concisa para esta etapa do ensino, de

forma que não seja apenas uma ponte entre diferentes etapas ou níveis de ensino, são alguns dos desafios do Ensino Médio.

As legislações atuais possuem o grande desafio para com esta etapa, e não é por acaso que esta vem recebendo grande atenção nos últimos anos. Contudo, muitas críticas e divergências a respeito dessas atuais legislações também vem surgindo, e todos estes dilemas e embates serão tratados em uma próxima seção que abordará unicamente as atuais reformas do Ensino Médio em curso no país, além de buscar entender a Geografia, objeto de estudo principal desta pesquisa, em meio à estas novas legislações, para que assim se possa entender qual é o lugar e qual é a Geografia necessária para uma etapa da Educação Básica que causa tão controversos debates.

4. A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

Na seção anterior realizou-se um recorte de algumas das principais reformas que o Ensino Médio presenciou em seu decurso histórico, buscando compreender algumas das especificidades desta etapa da Educação Básica que causa, ainda nos dias de hoje, controversos debates, e traz consigo diferentes problemáticas que ainda não foram superadas.

De tal modo, assiste-se na atualidade uma série de medidas (tomadas principalmente após o ano de 2016) para “reformular” tal etapa da educação. A Medida Provisória nº 746/2016, depois transformada na Lei nº 13.415 no início do ano de 2017, foi uma das medidas adotadas pelos governantes para buscar “solucionar” antigos problemas desta etapa de ensino, conforme as justificativas oficiais. Presencia-se, ainda, os debates para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão para o Ensino Médio, após longas discussões, aprovada recentemente, em dezembro de 2018.

Como já destacado na seção anterior, as políticas voltadas para o Ensino Médio, em suas diversas experiências de cada período histórico, sofreram com grandes influências de um contexto maior que mobilizou diferentes interesses da sociedade. Com as atuais reformas (ainda em curso) não seria diferente, pois como bem relembra Ferretti (2018), para que possamos refletir sobre as atuais políticas educacionais é sempre necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela(s) reforma(s).

Além de refletir as consequências, interesses e ações que tais políticas virão a tomar, é necessário pensar também no papel da Geografia em meio a estas reformas. Como será explicitado mais adiante nesta seção, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são consideradas componentes curriculares obrigatórios para os três anos do Ensino Médio. Sendo assim, muitas são as incertezas e as dúvidas que pairam sob as demais disciplinas escolares que não possuem a obrigatoriedade garantida por lei. Qual o papel que estas disciplinas, e em especial a Geografia, irão ocupar nos novos currículos escolares, já que não são garantidas a obrigatoriedade das mesmas nestas reformas?

Conforme destaca Giroto (2017), as reflexões sobre as atuais reformas referem-se à um momento crucial para a compreensão dos diferentes interesses e

estratégias que atravessam a educação pública brasileira, e também ao ensino de Geografia, em particular, que se busca aqui enfatizar.

Assim, uma análise mais detalhada quanto a questão da Geografia será realizada com o objetivo de compreender o papel desta disciplina escolar frente às novas reformas, para que assim, mais adiante na presente pesquisa, seja possível entender as contribuições que esta disciplina possui na formação dos estudantes, demonstrando a importância de sua permanência nos currículos do Ensino Médio.

4.1 NOVO ENSINO MÉDIO OU UMA RELEITURA DO PASSADO?

Como já mencionado, o Ensino Médio recebe no momento atual uma grande atenção por parte das políticas educacionais, sendo objeto de intensos debates nestes últimos anos. Na seção anterior procurou-se mostrar que a história do Ensino Médio expressa as contradições existentes na sociedade brasileira, que acabaram por consagrar uma dualidade estrutural nesta etapa do ensino, além de deficiências educacionais ainda não superadas. Algumas dessas problemáticas foram as justificativas para se “reformular” o Ensino Médio.

Mas será que se trata efetivamente de um “novo Ensino Médio”, como as propagandas governamentais veiculadas na mídia vem colocando, ou são políticas educacionais antigas, mas com uma “nova roupagem”? Autores como Giroto (2017), Branco (2017), Silva (2018) e Cardozo e Lima (2018) mostram que as atuais políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, na verdade, utilizam de preceitos que já foram utilizados em outras reformas de outros períodos, principalmente daquelas da década de 1990, mostrando que alguns pontos destas reformas do passado são retomados para as atuais reformas em curso.

O tópico 3.2.5 da seção anterior mostrou que a década de 1990 foi um período de importantes reformas para a educação. Foi um período em que mudanças, no âmbito mundial, aconteceram num intenso ritmo, e assim a educação também foi afetada e sofreu diversas reestruturações, sendo fortemente influenciada pelo capital. Branco (2017) destaca que essas mudanças foram impulsionadas, principalmente, pela crise do capitalismo, pelas novas necessidades geradas pelas inovações tecnológicas e pelo fortalecimento do setor internacional, dentre outros fatores

importantes que ocasionaram uma maior participação do setor privado em segmentos anteriormente considerados de exclusiva atuação do Estado.

Além disso, o autor acima mencionado ainda afirma que o Brasil marcou presença em encontros internacionais com o objetivo de discutir questões relativas às políticas educacionais, devido a necessidade de reformular as políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais frente às novas demandas que vinham sendo colocadas. Um dos encontros mais emblemáticos deste período foi a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁴, realizada em Jomtien, na Tailândia, organizada por instituições como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, entre outros, que como já foi explicitado, influenciaram (e influenciam até os dias de hoje) diferentes documentos educacionais.

No ano de 1996 é publicado o “Relatório Jacques Delors¹⁵”, documento este que autores da área da educação consideram como fundamental para a compreensão de políticas educacionais de diversos países, inclusive do Brasil. Branco (2017) aponta que o relatório sugere um sistema de ensino flexível, que ofereça uma diversidade de cursos e possibilidade de transferência entre modalidades de ensino.

O documento também discorre sobre a educação média, de forma que esse nível de ensino deveria ter como objetivo a revelação e o aprimoramento de talentos, além de preparar os indivíduos para serem técnicos trabalhadores para o emprego existente, propiciando também a capacidade de adaptação a todo e qualquer tipo de emprego (BRANCO, 2017, p. 87).

14 Também conhecida como “Declaração de Jomtien”, o documento fornece abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, buscando estabelecer compromissos a nível mundial para que se alcance a “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” a todas as crianças, jovens e adultos. De acordo com Branco (2017), a partir do compromisso assumido na referida Conferência, em 1990, cada país fez seu próprio plano decenal, com suas próprias características, prioridades e grau de desenvolvimento. Até mesmo legislações como a LDB sofreram as influências dessa Conferência, conforme o artigo 87 no seu parágrafo primeiro destaca: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

15 Jacques Delors foi o organizador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que ficou conhecido como “Educação: um tesouro a descobrir”. O relatório em questão contou com especialistas em educação de diferentes países do mundo e foi presidida pelo ex-ministro da Economia e das Finanças. Neste relatório, Delors indicou os objetivos principais para a educação no futuro e estabeleceu os “quatro pilares da educação pós-moderna”, sendo estes: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Assim, as ideias de documentos como estes citados serviram de orientação para políticas educacionais do Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo. Os PCNs foram elaborados por iniciativa do MEC, no ano de 1997, para servir de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país. Os PCNs foram, portanto, elaborados como um material de orientação e suporte, configurando-se como um documento norteador da Educação Básica.

A título de curiosidade, as justificativas em que se apoia a defesa do aprender a aprender, nos PCNs, são as mesmas que constam do Relatório Jacques Delors (BRANCO, 2017). Este documento, assim como grande parte das políticas da década de 1990, também chegaram com fortes influências do neoliberalismo, atrelado aos interesses do capital mundial em ascensão.

Por conta disso e de outros motivos, uma série de críticas foram levantadas sobre o documento. Girotto (2017) mostra que é importante compreender as críticas que foram feitas aos PCNs, pois ainda são pertinentes e nos possibilitam um olhar mais criterioso para o entendimento da atual proposta de Base Nacional Comum Curricular.

As reformas que foram colocadas em prática na década de 1990, como já destacadas, dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais. Nesse sentido, os PCNs, publicados no ano de 1998, sofreram fortes influências destas políticas neoliberais (GIROTTTO, 2017).

[...] os PCNs surgiram também como tentativa de resposta às demandas da economia brasileira frente ao processo de reestruturação do capitalismo, o que influenciou fortemente a reforma educacional dos anos 1990. Dessa forma, pouco tempo após o término da ditadura, o neoliberalismo emergiu paralelamente ao processo de democratização no Brasil. Assim, estratégias foram elaboradas juntamente com a criação dos PCNs para se tornarem hegemônicas e difundidas pela introdução dos mesmos na educação brasileira. Estas estratégias estavam alinhadas com a necessidade dos novos processos de trabalho, da organização do capital flexível, exigindo também uma reorganização do Estado e de instituições públicas, para que fossem capazes de dar suporte aos ideais neoliberais. Flexibilização, controle e privatização, se tornaram as palavras de ordem (BRANCO, 2017, p.89).

Deste modo no pensamento do autor, o Estado, enquanto detentor do poder de decisão e influenciado pelos organismos internacionais multilaterais, converte a educação em mercadoria por meio das medidas neoliberais. O autor destaca ainda que com forte apelo midiático, na época da elaboração dos PCNs, o processo teve uma boa aceitação pelo público, mas, no entanto, entre os educadores o resultado não foi o mesmo.

As principais críticas que foram feitas com relação à elaboração dos PCNs, além do curto prazo para debates do documento, foram a centralização e o autoritarismo que foi colocada, já que no momento de sua elaboração a participação dos professores foi mínima, e “Se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração” (BRANCO, 2017, p. 92).

Giroto (2017) afirma que esta lógica de construção centralizada que o documento tomou reforça uma perspectiva de organização da educação que visa legitimar um processo de racionalidade técnico-burocrática, que coloca, no centro das decisões, os conhecimentos vinculados aos “especialistas competentes”, que passam a serem vistos como “os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos que devem reger o sistema educacional brasileiro” (p. 428).

Percebe-se, neste contexto, que processo similar ocorreu com a promulgação da Lei nº 13.415, em que profissionais da educação assistiram ao surgimento de uma Medida Provisória, no ano de 2016, e alguns meses depois se tem então o “Novo Ensino Médio” sancionado enquanto lei, sem a participação ou mesmo a discussão com docentes ou pesquisadores da área do ensino. Tal processo de tramitação da lei em questão será discutido mais adiante nos tópicos desta seção.

Com relação à Geografia nos PCNs, pode-se afirmar que o documento não alcançou as expectativas dos professores da disciplina, e assim a comunidade acadêmica da Geografia também realizou críticas ao texto do documento. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) afirmam que os autores dos PCNs de Geografia asseveraram terem buscado a pluralidade do embasamento teórico-metodológico, mas que, no entanto, tal afirmação é contestada por muitos geógrafos, devido ao ecletismo que ele sinaliza. Isto se deve ao fato de que o documento utiliza asserções de variadas correntes do pensamento geográfico. A respeito das críticas aos PCNs, as autoras ainda afirmam:

Mas aquilo com que a maior parcela da comunidade científica não concorda mesmo é que as propostas venham sem os professores discutirem a velocidade das transformações mundiais contemporâneas e a escola seja submetida à concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais. Não se pode ignorar a complexidade que envolve as ciências ditas humanas, como a História e a Geografia, decorrente do próprio movimento da sociedade (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p. 76).

Conceitos e termos do mundo empresarial e ligados às políticas de cunho neoliberal são, como se percebe, constantes no documento, demonstrando uma tentativa de “adaptar” a educação brasileira aos interesses que o capital manifestava naquele momento.

Giroto (2017) destaca um outro ponto polêmico: a articulação do documento com um conjunto de políticas mais amplas para a Educação e o Estado brasileiro, fortemente influenciadas por órgãos internacionais (em especial, o Banco Mundial) neste período. Para este autor, muitos estudiosos ressaltaram que os PCNs representaram mais uma etapa do movimento de reforma neoliberal do Estado e que assim precisam ser interpretados nesta relação. Sob esta égide neoliberal, portanto, os espaços de debate e construção democrática vão sendo substituídos por uma concepção de gestão tecnocrática e gerencial que passa a permear os diferentes serviços públicos no Brasil.

Assim é possível perceber que a comunidade científica brasileira teceu diversas críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais promulgados na década de 1990, já que este veio imbuído pelo caráter neoliberal que grande parte das políticas brasileiras foram acompanhadas neste período, além de reforçar o discurso do capital, trazendo a lógica empresarial para as escolas e reforçando o discurso da competitividade, produtividade e da concorrência para o meio educacional.

Branco (2017) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “[...] os PCNs se configuraram em uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais” (p. 93), que se basearam nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favoreceram a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. Assim, o autor se indaga: estaria todo esse processo se repetindo com a atual proposta da BNCC?

4.2 A BNCC E AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas reestruturações que a educação brasileira vem sofrendo, presencia-se o recente processo de elaboração e da aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica que, tendo caráter normativo, deverá ser seguida por todas as escolas do Brasil. Para Giroto (2017), a construção da BNCC representa a continuidade da lógica que seguiram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta perspectiva, “[...] alguns sujeitos se mantêm; outros surgem, articulando novos interesses na educação pública brasileira” (p. 431).

A elaboração da BNCC estava prevista na legislação brasileira, e segundo o MEC se refere a um esforço de construção de um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos essenciais a que todos os estudantes devem ter acesso durante suas vidas escolares. Embora a BNCC não seja propriamente um currículo - ainda que haja divergências para especialistas do ramo educacional - o documento pretende ser uma ferramenta visando criar uma base comum que possa orientar a construção dos currículos de escolas de todo o Brasil (LEMOS, 2017).

De acordo com o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

É importante salientar que o projeto da construção de uma base nacional comum não se trata de um acontecimento recente, mas é um projeto já há muito tempo contemplado nas legislações. A própria Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu Artigo 26, também já mencionava uma base nacional comum que determina que os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino médio “[...]devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, s/p).

Giroto (2017) relembra que a proposta de criação da BNCC também está contemplada na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, aprovado em 2014. Em sua estratégia 7.1, especificamente, o PNE traz que se faz necessário:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014, online).¹⁷

Destarte, como afirma Lemos (2017), a BNCC é uma política pública amparada em determinação legal e legítima, cujo objetivo é estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros. De acordo com a BNCC, as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica definidas no documento devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A noção de competência, para a BNCC, “[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**” (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos). Percebe-se assim que a dualidade do ensino, já discutida na seção anterior, se faz presente na conceituação de competência que está contida no documento, que, como observado, possui uma multiplicidade de objetivos.

Cabe ainda mencionar a forma como a BNCC se estrutura, dividindo-se em quatro grandes áreas do conhecimento, que assim se estabeleceram no documento:

16 O PNE determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país, e portanto, todos os estados e municípios brasileiros devem elaborar seus planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos. Teve sua aprovação pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e tem sua validade por um período de 10 anos (2014 – 2024). Segundo o próprio documento: “Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania”.

17 Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias. No interior dessas grandes áreas, se tem os denominados “componentes curriculares”, que seriam as tradicionais disciplinas.

Para tanto, a BNCC reúne para cada uma dessas grandes áreas e para cada componente curricular as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que os estudantes deverão desenvolver ao longo de sua vida escolar. Cabe ressaltar também que a BNCC se encontra dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cada etapa com suas competências e habilidades específicas.

Em sua última versão lançada em dezembro de 2018 o documento reúne as três etapas da educação no mesmo volume, trazendo agora a versão final da etapa do Ensino Médio, que foi a última a ser homologada, pois a Base do Ensino Médio precisou ser reformulada para se adequar à Lei nº 13.415, que foi aprovada em meio às discussões da elaboração da BNCC. Assim, o prazo para divulgação da BNCC do Ensino Médio se estendeu, e teve a aprovação de sua versão final pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 04 de dezembro de 2018¹⁸.

Logo, é possível notar que foram retomadas as concepções de competências e habilidades, características de políticas educacionais já colocadas em prática no país anteriormente. Silva (2018) corrobora afirmando que a definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida no contexto da reforma curricular da década de 1990, devido a sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade.

A autora mencionada destaca que esse discurso agora é retomado em meio às mesmas justificativas, ou seja, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do mundo do trabalho, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional.

Novamente assistimos ao discurso da “adaptação às mudanças do mundo tecnológico”, que, na maioria das vezes, se refere a um “adaptar-se ao mercado de trabalho”, e é aí que surge uma parte da preocupação de estudiosos da área da educação para com a BNCC, e diversas críticas surgiram e foram atribuídas ao documento durante sua construção.

¹⁸ Versão disponível para download no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>

Guimarães (2018) afirma que apesar de a BNCC anunciar que seu intuito mais significativo é o de garantir os direitos dos alunos à aprendizagem, há, no entanto, intensos questionamentos por parte da comunidade docente sobre a pouca eficiência na implementação de políticas públicas centralizadoras e sobre as repercussões que elas podem ter, de fato, na melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Assim, para a autora, “muitos intelectuais defendem que a organização da BNCC pode pôr em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos para os diversos alunos brasileiros” (p. 1041).

A respeito da estruturação dos currículos e das disciplinas que farão parte dos mesmos, uma parte da carga horária deverá obrigatoriamente conter aquilo que foi determinado pela BNCC, enquanto a outra parte da carga horária será diversificada, e deverá ser definida em cada sistema de ensino, estando em harmonia com BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural das escolas.

Sendo assim, 60% do currículo escolar será definido de acordo com aquilo que a BNCC coloca como o conjunto de aprendizagens e de conteúdos que são essenciais aos estudantes, enquanto os outros 40% seriam definidos pelas escolas. Mas quais serão as disciplinas que farão parte destes currículos?

De acordo com a Base do Ensino Médio, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos desta etapa do ensino são Língua Portuguesa e Matemática. No caso da Língua Estrangeira, há a obrigatoriedade do inglês, e o documento não impede a escola de acrescentar outras, de acordo com a disponibilidade. Contudo, não é mencionado se a Língua Inglesa deverá ou não estar presente nos três anos do Ensino Médio.

O restante do tempo dos currículos, assim, será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas, aqui já destacadas anteriormente, ou a cursos técnicos, sem a obrigatoriedade de disciplinas destas áreas, como acontece com o Português e a Matemática. Ainda, o site oficial da BNCC ¹⁹ aponta que:

Os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Compete às redes

19 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>

de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais (BRASIL, 2018, s/p).

A respeito destas questões, os autores Lima *et al* (2016), afirmam que uma vez que a BNCC irá estruturar 60% dos componentes curriculares da Educação Básica:

[...] torna-se estratégico para os grandes grupos empresariais uma definição de currículo que supervalorize os objetivos de aprendizagem pautados na instrumentalização técnica do conhecimento que visa definir habilidades e competências que as crianças e os jovens brasileiros deverão adquirir no processo de escolarização, transformando-os em capital humano – força de trabalho – para atender aos interesses de regulação da economia capitalista em parceria com as políticas de Estado [...] (p. 164-165).

Na visão dos autores o documento reafirma o modelo de educação com a presença do capital, ou seja, de interesses (estratégicos) regidos pela lógica do capitalismo, com presença de grupos empresariais que passam a atuar na educação. Guimarães (2018, p. 1043), também nesta perspectiva, afirma que “[...] a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática”. Seria a BNCC mais um documento construído a partir de uma visão neoliberal da educação, de forma a garantir os interesses de determinados grupos que veem a educação sob um prisma puramente econômico?

Além destas críticas à visão economicista e tecnicista do documento que reascende os debates sobre as “competências e habilidades” na educação, Giroto (2017) destaca que existe ainda uma continuidade com o contexto de produção dos PCNs no que se refere ao papel desempenhado pelo Banco Mundial na definição do que deve ser a educação no Brasil e na América Latina. Para o autor, organismos internacionais continuam a influenciar as políticas educacionais do país, e acrescenta:

Além do Banco Mundial, duas entidades representantes do setor empresarial brasileiro estão na frente da defesa da BNCC. Tratam-se do movimento ‘Todos pela Educação’, capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da ‘Fundação Lehman’, do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos a ausência de professores da educação básica é evidente. Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no

setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (p. 435)

De acordo com o exposto pelo autor, algumas indagações poderiam ser feitas: que interesses estes grandes grupos empresariais possuem para com a educação brasileira? Por que estes grupos e movimentos de grandes grupos empresariais estão envolvidos nas equipes de elaboração de uma base curricular comum a todas as escolas do país? Quais são os interesses existentes nesta relação entre os grupos empresariais e a BNCC?

Estas são algumas das dúvidas que inquietam, além de nós, diferentes pesquisadores e educadores de modo geral, preocupados com a implementação desta Base Curricular e seus impactos no sistema escolar brasileiro. Alguns temem que os rumos que vem sendo tomados nos últimos anos acabem por instituir uma “financeirização da educação pública”, discussão esta que, como já discutida, não é exclusiva dos tempos atuais. Conforme as palavras de Giroto (2017, p. 437), existe um interesse “[...] cada vez maior de grupos econômicos de dominar o discurso sobre o que deve ser a educação pública no país, pensado em seus conteúdos, práticas e formas de gestão”.

Sem nenhuma dúvida, a BNCC não se trata apenas de mais um novo documento, mas de uma política pública educacional que afetará todas as escolas o país, de forma a instituir diversas mudanças nas escolas, principalmente no que se refere aos currículos escolares. Assim, se torna ímpar que os profissionais da educação se inteirem destas reformas e de como elas poderão afetar suas práticas educacionais, já que influenciarão diretamente nos currículos escolares.

Ora, se a BNCC irá agir diretamente na organização dos currículos escolares, a Geografia também será afetada por estas novas reformas. Este é, então, o momento de analisar o papel da Geografia Escolar em meio à estas novas (re)formulações que a educação presencia na atualidade. Afinal, aonde fica a Geografia nestas reformas curriculares?

Considerando as formulações mais gerais propostas pela BNCC, seus fundamentos e pressupostos, o próximo tópico coloca em debate a inserção da disciplina Geografia na BNCC, buscando evidenciar o que o documento reserva para este “componente curricular”. Analisa-se, portanto, criticamente suas proposições em

diálogo com a literatura já produzida neste campo, ou seja, o modo como têm sido recepcionadas pela comunidade acadêmica da Geografia.

4.2.1 A Geografia e a BNCC

A Geografia na BNCC encontra-se situada na área das Ciências Humanas. Na BNCC do Ensino Fundamental existem duas seções para falar da Geografia: uma que aborda tal disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra tratando desta nos anos finais desta mesma etapa do ensino, ambas abordando as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que foram definidas para este componente curricular.

Já a parte do documento que se refere ao Ensino Médio, que interessa mais diretamente à essa investigação, as menções à disciplina encontram-se diluídas na seção da “Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, não havendo, portanto, uma seção dedicada exclusivamente à Geografia, ou a História, por exemplo.

Isso acontece porque no Ensino Médio os únicos componentes curriculares obrigatórios determinados pelas novas legislações educacionais, como já destacado, são o de Língua Portuguesa e o de Matemática e, desse modo, são estas disciplinas que são contempladas em uma seção específica para abordar suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades específicas para esta etapa do ensino. As demais disciplinas escolares encontram-se nas grandes áreas, aqui já mencionadas.

A Base do Ensino Fundamental afirma que a estudar Geografia “[...] é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (p. 359). A BNCC traz o importante conceito de “Raciocínio Geográfico” para as discussões desta disciplina. Neste sentido, o documento reforça a necessidade de estimular os educandos a pensar espacialmente, de forma a desenvolver este raciocínio.

Ao abordar o raciocínio geográfico enquanto uma maneira de exercitar o pensamento espacial, a BNCC defende que este tipo raciocínio aplica determinados princípios para a compreensão dos aspectos fundamentais da realidade, como a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre; o

ordenamento territorial; as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Assim, ao buscar definir a essencialidade da educação geográfica no universo escolar, o documento afirma:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 360).

Ozório (2018) afirma que a citação acima evidencia uma clara intenção do documento em direcionar a um ensino de Geografia que, tal qual já preconiza a denominada Geografia Clássica, fosse capaz de relacionar aspectos da sociedade e da natureza. Assim, na visão do autor, “[...] não há novidade nesse sentido, a não ser por se pretender se estabelecer essa relação entre ‘elementos da sociedade e da natureza’ por meio da utilização do conceito de espaço como sendo o central e de ‘maior complexidade’ (p. 99).

Fica claro que o conceito de “espaço” possui centralidade nas discussões da BNCC, mas o documento também menciona outros conceitos tidos como necessários ou “mais operacionais” a serem dominados pelos alunos:

[...] a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2018, p. 361).

No entanto, apesar dos conceitos “território”, “lugar”, “região”, “natureza” e “paisagem”, serem mencionados no documento, não se encontra nenhuma discussão sobre os mesmos. Embora se coloque que estes devam expressar os diferentes aspectos do espaço geográfico, não há, como exigiria um documento desta natureza, uma reflexão teórica de como estes conceitos devem ser abordados ou de que forma podem ser utilizados no ensino da disciplina. Neste sentido, corroboramos Lemos

(2017) quando, ao avaliar o texto em debate, afirma que “[...] não há clareza e nem consistência na utilização e elaboração dos conceitos e das categorias de análise geográfica” (p. 04).

Ainda sobre os conceitos presentes no documento que são apresentados como fundamentais no desenvolvimento do pensamento espacial pelo aluno, Guimarães (2018) afirma que a proposta é marcada por um empobrecimento teórico, pela nomeação dos conceitos sem o debate, explicitação e a necessária referência dos mesmos. Um debate sobre estes conceitos se faria necessário para enriquecer os referenciais propostos pela Base, porém isso não aconteceu na versão final do documento que foi homologada.

Pode-se observar então um certo empobrecimento dos debates teóricos da Geografia na Base. O texto inicial que fundamenta a proposta e que se destina a mostrar os objetivos, os conceitos, os fundamentos e as unidades temáticas da disciplina, por exemplo, é demasiadamente curto, se fazendo presente apenas na página 357 até a página 364.

Maiores reflexões e um maior embasamento teórico para tratar esta disciplina seria necessário para um documento de tal magnitude, já que se trata de uma base que irá normatizar currículos de escolas de todo o país. O que se percebe, no entanto, é uma maior ênfase à descrição dos conteúdos e habilidades das disciplinas do que outros aspectos que são de suma importância para o delineamento conceitual do ensino de Geografia.

Em relação aos objetivos da disciplina nesta etapa, os autores da área também levantaram diversas críticas. Lemos (2017) destaca que os avaliadores da BNCC de Geografia questionam a falta de clareza e a difícil compreensão dos objetivos estabelecidos, além do fato de que muitos dos objetivos propostos não se vinculariam diretamente ao ensino de geografia em si, mas ao processo de educação como um todo.

Lima *et al* (2016) também se posicionam quanto a esta questão, afirmando que não se apresenta nos objetivos de aprendizagem questões que naturalmente deveriam ser suscitadas com o que está proposto, referendando temas atuais e emergentes na Geografia, tais como a questão de gênero, os direitos humanos e as diferenças e desigualdades na garantia de direitos humanos fundamentais.

É de comum acordo entre teóricos da educação de que o currículo deve propiciar uma ampliação do universo cultural do aluno, mas como corrobora

Guimarães (2018), este precisa se pautar pelo critério da relevância e não do excesso, e, no caso da BNCC, percebe-se que existe uma seleção de conteúdos relevantes, mas por outro lado, o excesso é uma marca da proposta, conforme a crítica da autora.

Como já mencionado anteriormente, a BNCC do Ensino Médio não traz uma discussão específica sobre a Geografia em seu texto, mas apenas algumas considerações gerais sobre os objetivos, finalidades e competências específicas sobre área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nesta etapa do ensino. Neste sentido, conforme o próprio documento:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 561).

Neste viés, o documento afirma que na etapa do Ensino Médio esta grande área do conhecimento deve propor que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos, além de que se espera que os jovens possam elaborar hipóteses e argumentos com base na seleção e sistematização de dados.

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 562).

A questão das novas tecnologias e de adaptar-se à estas novas mudanças de uma sociedade globalizada novamente aparece no documento. A BNCC, neste sentido, afirma que o educando deve saber se posicionar frente a estas tecnologias e fazer o seu “uso consciente e crítico”. Tais afirmações devem ser analisadas pelos profissionais da educação com muito cuidado, já que relembram preceitos que já foram utilizados nas políticas públicas na década de 1990, que, sob o discurso do

educando se adaptar às novas tecnologias, documentos de caráter fortemente tecnicistas - que privilegiavam as relações do capital na educação e colocavam a cidadania em segundo plano - foram colocadas em prática.

Assim como acontece na BNCC do Ensino Fundamental, a discussão teórica sobre as Ciências Humanas é também escassa na parte que se refere ao Ensino Médio, não se explicitando de forma clara quais são os embasamentos teóricos e metodológicos adotados pelo documento. Em seu texto, logo após uma breve introdução sobre a área das Ciências Humanas, a BNCC aponta mais seis competências específicas, cada qual com diversas habilidades para estas. No entanto, aqui as competências e habilidades não são por disciplinas (ou componentes curriculares), mas sim enquanto competências e habilidades gerais das Ciências Humanas e Sociais voltadas para a educação.

Este tópico busco expor algumas características e análises críticas já disponíveis que foram realizadas a respeito do componente Geografia por alguns dos autores que se debruçaram e estudar a Geografia na Base. Como se trata de um processo que ainda está em andamento, ou seja, ainda não houve a implementação das medidas tomadas pelo documento, ainda é preciso acompanhar como este processo irá se desenvolver nas escolas brasileiras e quais serão os resultados desta nova Base Nacional de modo geral, e particularmente, na disciplina de Geografia que é o objeto de reflexão dessa dissertação.

As reais consequências ou benefícios que tal política poderá vir a trazer apenas será de conhecimento após a implementação da mesma, mas se torna importante se atentar, criticamente, ao que já foi colocado e aprovado pelo Governo Federal, afim de que se possa compreender qual será o papel da Geografia (e também de outras disciplinas) frente à estas novas mudanças.

Destarte, a compreensão da Geografia frente à estas novas mudanças curriculares se faz necessário, visto que a BNCC irá normatizar os currículos de escolas de todo o Brasil, e em meio a estas reestruturações, tal disciplina não tem sua obrigatoriedade garantida pelos novos documentos. Junto à Lei nº 13.415, diversas são as transformações que o campo do currículo escolar presencia, afetando, diretamente, o ensino da Geografia na etapa do Ensino Médio.

4.3 A LEI Nº 13.415 E O “NOVO ENSINO MÉDIO”

Em meio ao processo de elaboração da BNCC, uma proposta de um “novo Ensino Médio” surge por meio de uma Medida Provisória (MP) apresentada em setembro de 2016, e que, dentro de cinco meses, foi aprovada e convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017.

Tal “reforma do Ensino Médio”, como também ficou conhecida, levantou diversos questionamentos, inquietações e críticas por parte dos profissionais da educação. A seguir, considerando os objetivos dessa dissertação, serão explicitados o contexto e o processo para o surgimento da Lei nº 13.415, as principais mudanças que a mesma trará e as críticas que foram levantadas a respeito desta nova legislação.

Busca-se assim compreender como a referida lei irá afetar o Ensino Médio e a Geografia Escolar em específico, de forma que se possa entender qual é o papel da Geografia frente a estas novas mudanças. Como já destacado na seção anterior, o Ensino Médio conviveu e ainda convive com uma série de problemáticas presentes em sua estrutura. É por conta destas questões que se vê a preocupação em “reformular” esta etapa do ensino, e assim legislações como a tratada neste tópico são criadas com o objetivo de minimizar alguns destes problemas.

De início, é importante destacar que as discussões para “reformular” esta etapa da Educação Básica não surgiram com a MP nº 746/2016, mas são anteriores a este período. Cardozo e Lima (2018) destacam que a tentativa de reformar o Ensino Médio vinha sendo objeto de debate desde 2013, quando o deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), por meio do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, propôs que esta etapa do ensino tivesse então uma jornada de 7 horas diárias para todos os alunos, com uma carga horária mínima anual de mil e quatrocentas horas, distribuídas no mínimo em duzentos dias de efetivo trabalho escolar. O projeto também apontava mudanças na organização curricular, com opções formativas para os alunos nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

Em dezembro de 2014 um substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados. No entanto, antes mesmo de ir ao plenário foi preterido pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que retomou à versão inicial do PL 6.840/13. O substitutivo do PL não colocava as opções formativas enquanto obrigatórias, mas a MP nº 746 desconsiderou tal mudança (CARDOZO; LIMA, 2018).

Ferretti (2018) afirma que apesar de o PL 6.840/2013 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, elementos do mesmo, ainda que com certas modificações, estão presentes na Lei nº 13.415. Assim sendo, não se trata de mudanças que surgiram apenas com a Lei aprovada em 2017, mas são mudanças que já vinham sendo pensadas há anos atrás, e que tiveram êxito no governo de Michel Temer (MDB, 2016-2018). Neste sentido:

[...] em setembro de 2016 o governo de Temer, que assumiu em virtude da deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, freou o debate conduzido pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, e o governo de Temer impôs uma contrarreforma circunscrita ao funcionamento, estrutura e o currículo do ensino médio, que foram regulamentados pela MP 746 de 22 de setembro de 2016 e pela Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016. A MP alterou os artigos 24, 26, 35, 41, 44, 61 e 62 da LBD nº 9.394/1996 em vários aspectos (CARDOZO; LIMA, 2018), p. 132).

Os autores da citação acima mencionam este “novo Ensino Médio” enquanto uma contrarreforma, pois na visão destes as legislações aprovadas nos últimos anos podem vir a acentuar a dualidade estrutural que historicamente marca essa etapa da Educação Básica brasileira, caminhando em um sentido contrário àquele que desejavam os educadores, por isso então o termo “contrarreforma”.

Segundo a exposição dos motivos à MP nº 746/2016, as justificativas para as propostas de uma reforma curricular se basearam em torno de quatro situações: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme os números do IDEB; a estrutura curricular com uma única trajetória para os estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, que na visão dos proponentes da reforma seria considerada excessiva, além de que seria esse modelo de currículo o responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); e o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o Ensino Médio prosseguem os estudos na Educação Superior (FERRETTI; SILVA, 2017).

Ferretti (2018) afirma que é correta a avaliação feita a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema este que não é exclusivo desta etapa do ensino, mas que perpassa toda a Educação Básica). Entretanto, a justificativa se torna equivocada ao atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização

curricular, sem considerar outros aspectos envolvidos, tais como infraestrutura inadequada, sucateadas e os problemas existentes na carreira dos professores, como os salários que não condizem com as amplas jornadas de trabalho.

O sucateamento das escolas públicas brasileiras não é resultado exclusivo dos problemas decorrentes dos currículos escolares. Associar a qualidade do ensino aos currículos, e realizar uma reforma que é majoritariamente neste campo, não resolve, portanto, os diversos problemas que a educação brasileira vivencia.

As justificativas que foram apontadas para haver uma reforma do Ensino Médio ignoraram, também, que o afastamento de muitos jovens da escola pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, “[...] além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social” (FERRETTI, 2018, p. 27).

Com base nestas justificativas, a MP nº 746 instituiu mudanças nos artigos da LDB/1996. Dentre os principais pontos colocados pela medida, destacam-se o aumento da carga horária mínima anual; as disciplinas que passariam a compor os currículos do Ensino Médio; a definição de itinerários formativos que passariam a compor os currículos escolares; além da possibilidade de profissionais com “notório saber” ministrarem aulas nesta etapa. Neste contexto, a reforma se baseou em dois aspectos centrais para o Ensino Médio: a **flexibilização curricular** e a **possibilidade de ofertar um ensino em tempo integral**.

Com relação a esta possibilidade de um ensino integral, a MP, ao destacar o aumento da carga horária anual, e alterando o Artigo 24 da LDB, aponta que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016, s/p).

Como tal mudança de carga horária se daria, ou como as escolas deveriam organizar seus currículos com estas 1400 horas anuais (que implicariam em sete horas diárias de estudo), não foi destacado pela MP. Em relação à flexibilização dos currículos, a medida manteve aquilo que foi pensado no PL de 2013, afirmando que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2016, s/p).

Cabe mencionar que neste período em que as discussões sobre a MP nº 746 estavam em andamento, já havia iniciado o processo de construção da BNCC, e a Medida Provisória veio reforçar que parte do currículo do Ensino Médio deveria contemplar estes itinerários.

A Medida Provisória apontou que os currículos deveriam abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Isto implicou dizer que apenas Português e Matemática foram consideradas disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio, e que disciplinas como Geografia, História, Biologia, Química, Física, entre outras, encontrar-se-iam como “conhecimentos do mundo físico e natural” ou conhecimentos da “realidade social e política” (§ 1º do Art. 1º da MP nº 746), não firmando sua obrigatoriedade no documento.

Além disso, as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia não aparecem como disciplinas do Ensino Médio na MP, fato este que gerou um vasto descontentamento por profissionais da educação que se manifestaram contra este e outros diversos pontos da medida.

Somado a estes descontentamentos, também se vê ressurgir no documento o termo “notório saber”. Os profissionais com “notório saber” seriam reconhecidos pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36, ou seja, ao itinerário “formação técnica e profissional”, sem que necessariamente possuam uma formação específica para o exercício da docência.

Tal colocação gerou diversas críticas e insatisfações por parte de educadores de todo o Brasil, já que a proposta ameaça décadas de luta dos educadores pela delimitação de um corpo de saberes específicos da profissão, pela melhoria do processo formativo e, em consequência, maior profissionalização e valorização na

sociedade, além da mobilização por condições de trabalho adequadas e de qualidade (FRANCHI, 1995; CUNHA, 1999).

Esse descontentamento com as “novas” propostas influiu movimentos, debates e pronunciamentos contra a MP 746/2016. No entanto, a proposta foi aprovada no dia 23 de setembro de 2016 na Câmara Federal, depois de receber um total de 568 emendas apresentadas nas duas casas do Congresso Nacional, que o relator e senador Pedro Chaves (PSC-MS) as acolheu parcial ou totalmente. O texto aprovado em 13 de fevereiro de 2017 no Senado recebeu a denominação de “Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016”. No dia 16 de fevereiro de 2017 esse PLV foi sancionado pelo Presidente Michel Temer, transformando-se na Lei nº 13.415. A referida lei manteve diversos elementos da MP 746/2016, mas realizou algumas outras complementações e alterações (CARDOZO; LIMA, 2018). A nova Lei traz na sua redação:

Altera as Leis nº 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 (BRASIL, 2017).

Neste sentido, a lei altera, principalmente, artigos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ainda traz algumas modificações, em menor escala, em artigos de algumas outras legislações que tratam sobre a Consolidação das Leis do Trabalho, disposições sobre a radiodifusão e a oferta da língua espanhola nas escolas, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Alterando então o Art. 24 da LDB de 1996, a Lei 13.415/2017, no § 1º, afirma que a carga horária mínima anual do Ensino Médio deverá ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, “devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017). A carga horária estipulada pela MP nº 746 foi, portanto, mantida na nova Lei, que agora recebeu novos prazos.

A respeito deste artigo, Bodião (2018) afirma que a escolarização em tempo integral deverá impor dinâmicas organizacionais distintas, já que a taxa de ocupação dessas classes cairá pela metade. Uma sala de aula que acolhe turmas diferentes no período da manhã e da tarde receberá, na nova formatação, apenas um desses grupos.

Somado a isso, se tem a questão do ensino noturno: estes também teriam um ensino em tempo integral? Não haveria disparidades entre aqueles que estudassem em período integral e aqueles que não pudessem passar o dia todo da escola? A tese de uma igualdade de oportunidades, amplamente defendida pelas novas reformas, não se sustentaria assim, já que haveriam diferentes ofertas do ensino para diferentes condições dos educandos.

A única menção da Lei a estas questões foi ressaltada no § 2º, ao afirmar que “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 2017). Como se pode notar, a responsabilidade de organização destas questões é transferida aos sistemas de ensino, não havendo menção na Lei de como isso se daria, sendo vaga a discussão de como resolver tal situação na Lei.

Como não poderia ser diferente, a Lei 13.415 também pretende trazer diversas mudanças curriculares, assim como outras legislações educacionais fizeram no passado. Ferretti (2018) afirma que a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas existentes no Ensino Médio brasileiro poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando as experiências que já foram vivenciadas por governos anteriores que trabalharam com semelhante tipo de abordagem, reformulando currículos, mas sem êxito na resolução ou minimização dos problemas escolares.

Trata-se de um questionamento já levantado por muitos educadores: se já houveram experiências de reformas curriculares no passado que não deram conta de solucionar, ou mesmo minimizar parte dos problemas educacionais, por que insistir em uma outra reforma curricular?

Assim como foi sugerido nos documentos que antecederam a Lei nº 13.415, a BNCC define os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio nas áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas (Art. 35-A). Além desta definição que é obrigatória de acordo com a BNCC, a parte

diversificada dos currículos também deverá estar harmonizada à Base e ser articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Art. 35-A, § 1º)

Neste sentido, os currículos do Ensino Médio seguirão, obrigatoriamente, o que é colocado pela BNCC em sua parte comum a todas as escolas, e a parte diversificada do currículo, também em consonância com a BNCC, deverá estar atrelada ao contexto no qual irá se inserir.

A Lei mantém que apenas Língua Portuguesa e Matemática se constituirão como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio (Art. 35-A, § 3º). Cabe o questionamento: por que apenas Português e Matemática são obrigatórios nesta etapa? As avaliações internacionais se baseiam nos índices dos conhecimentos dos educandos nestas duas disciplinas, e são estes índices que permitem (ou não) o país realizar os empréstimos para financiar os investimentos na educação brasileira. Seria este um dos motivos para focar as atenções apenas nestas duas disciplinas, já que são elas que são cobradas nestas avaliações?

Sobre esta questão, Ferretti (2018) afirma que a Lei possui forte caráter instrumental, pois “[...] é necessário atentar para o fato de que as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam precisamente sobre tais componentes, além dos relativos às ciências. Tal enfoque diz muito sobre as intenções da reforma” (p. 30).

Portanto, reduzir o debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais, levando em consideração apenas elementos quantitativos, reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, de contextos e de sujeitos que se encontram presentes neste processo (GIROTTI, 2017).

Se questiona se ao firmar-se que apenas Matemática e Português serão componentes curriculares obrigatórios durante todo o Ensino Médio o governo não estaria privando os alunos dos demais conhecimentos que se encontrarão diluídos nos outros itinerários formativos, já que a Lei não explicita como, exatamente, se dará tal aplicação na prática.

Diferente da MP de 2016, agora a Lei recupera a obrigatoriedade dos ensinos de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia (Art. 35-A, § 2º) que haviam sido suprimidos no documento anterior. No entanto, é importante mencionar que a legislação não os traz com o termo “disciplinas”, mas como “estudos e práticas”. O uso de tais designações sugerem que não há uma garantia que estes serão

componentes curriculares que deverão constar nos currículos do Ensino Médio, já que estudos e práticas podem se encontrar minimizados em algum outro componentes curricular, tal como aconteceu com a Geografia e a História no passado, quando se encontraram agrupadas e descaracterizadas nos chamados “Estudos Sociais”.

Agora a legislação também coloca que a Língua Inglesa será obrigatória no Ensino Médio, mas sem mencionar se será em todas as séries (Art. 35-A § 4º). Assim, o espanhol só poderá ser ofertado em forma de caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta pelos sistemas de ensino, não podendo as escolas escolherem entre uma ou outra língua, já que o inglês é tido como obrigatório.

A noção de “projeto de vida” a ser definido pelo aluno, defendida também na BNCC, é colocada na Lei também, no § 7º do Art. 35-A, com a seguinte redação: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

O debate desta questão gira em torno dos seguintes questionamentos: Será que realmente os alunos estarão livres para definirem seus projetos de vida durante o Ensino Médio? Todos os alunos terão a mesma oportunidade de escolhas deste projeto de vida? É importante, ainda, questionar se as oportunidades que o Ensino Médio de uma escola pública serão as mesmas que os alunos de uma escola privada terão.

Como já mencionado em outros momentos, profissionais da educação temem que estas novas reformas acabem por encaminhar os alunos de classes sociais menos privilegiadas para o ensino técnico, e os alunos de maior poder aquisitivo para o ingresso nas universidades do país, principalmente nas universidades públicas. Caso isto venha a se intensificar, qual seria então a igualdade de oportunidades para todos os educandos? Como os alunos escolheriam seus projetos de vida se o próprio sistema, indiretamente, já iria “reservar” o destino destes?

Ainda na questão curricular, destaca-se que a parte comum do currículo deverá ser complementada, de acordo com o Art. 36, pelos denominados “itinerários formativos”, que serão organizados em função da relevância para os contextos locais e de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino. Neste contexto, para além dos conteúdos das linguagens, matemática, ciências da natureza e das ciências humanas, incorporou-se a formação técnica e profissional como um dos itinerários.

Observa-se que debate que há anos acompanha as discussões do Ensino Médio a respeito da dualidade entre formação propedêutica e formação técnica é novamente trazido à tona pela Lei nº 13.415/2017. Como visto, determinadas legislações educacionais já colocaram o ensino técnico para aqueles que não tinham acesso aos cursos superiores no passado, assim como outras legislações que o colocaram como obrigatório para todos. Constantemente na história da educação brasileira o ensino técnico e profissional foi alvo de debates. Ora esta modalidade aparece concomitante ao Ensino Médio regular, ora ela é sequencial a esta etapa do ensino, ou mesmo ela não é tratada em muitos momentos.

O fato é que nesta nova lei não se sabe ao certo como tal itinerário formativo se dará, se ele dependerá da escolha do educando ou se todos os sistemas de ensino irão ofertá-lo. Portanto, como se dará a formação técnica e profissional não é claro na legislação, e isto não acontece somente com este itinerário, mas com todos os demais. Ferretti (2018) corrobora que a Lei não é clara quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo poderá incluir. O autor destaca que as informações que foram colocadas na mídia dão a entender que cada ente não será obrigado a oferecer os cinco itinerários, mas deverá incluir pelo menos um.

Se a escola não oferecer todos os itinerários formativos, o que acontecerá com os demais conhecimentos que o educando não teve acesso? Se este aluno não tem acesso a todos os conhecimentos, no momento em que ele prestar um vestibular ou mesmo o ENEM, o mesmo não será prejudicado? Haverá as mesmas condições de oferta destes itinerários entre as escolas privadas e as escolas da rede pública de ensino? No caso específico da Geografia, que aqui enfatiza-se, os discentes que não escolherem tal itinerário formativo terão sua formação fragilizada? Como se apropriar dos conhecimentos geográficos no Ensino Médio em um currículo que não garante sua obrigatoriedade? Estes são alguns questionamentos que a Lei não deixa explícito e não oferece indicativos de como poderá ser organizado.

Quanto à questão sobre a escolha entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no

máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo (FERRETTI, 2018, p. 29).

Assim como Ferretti na citação acima, Bodião (2018) também questiona se de fato os alunos terão este “poder” de escolha dos itinerários. De acordo com o autor, em função da falta de professores para áreas específicas, esta diversificação de ofertas dos itinerários formativos pode se restringir às áreas curriculares onde os sistemas tenham professores em número suficiente.

Assim, pode ser que se venha a ter uma diminuição de disciplinas curriculares e/ou uma redução de conteúdos na escolarização do Ensino Médio das escolas públicas, principalmente nas cidades menores e nas periferias das grandes cidades, onde a falta de professores qualificados e com formação adequada para as disciplinas que lecionam não é um fato incomum.

Como ressalta o autor, se parte das alterações que foram propostas pela Lei no artigo 36 já são preocupantes, a inclusão do § 11 pode representar um desvio extremamente nocivo para os estudantes das escolas públicas, uma vez que, para que se cumpram as exigências apresentadas no caput do referido artigo, “Os sistemas de ensino poderão firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017).

Neste sentido, estes estabelecimentos poderão firmar convênios com o poder público, o que deve ser entendido como mais um indicador da consolidação de uma concepção de gestão que transfere serviços, recursos e patrimônios públicos para a iniciativa privada, além de ser uma clara tentativa de desresponsabilizar o Estado de suas ações para com a educação, especialmente a pública que será mais afetada.

Recentemente, em novembro de 2018, o MEC homologou diretrizes que permitem que até 30% da carga horária do Ensino Médio poderia ser realizada a distância. De acordo com o texto que foi aprovado, os alunos poderão fazer até 20% da carga horária obrigatória pela modalidade a distância, e os matriculados no período noturno poderão concluir até 30%.

Cabe destacar que o texto original buscava permitir até 40% da carga horária, além de 100% para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Devido às repercussões negativas, esse número foi reduzido, e para o EJA determinou-se que 80% do currículo poderá ser realizado a distância. No entanto, tais números ainda não deixam de ser preocupantes, pois o Estado, ao firmar convênios com instituições de

educação a distância, pode acabar se desresponsabilizando de suas obrigações com esta etapa do ensino e transferindo parte de suas responsabilidades a estas instituições de educação a distância.

Para finalizar esta discussão sobre as mudanças curriculares, a Lei nº 13.415 manteve o que foi colocado na MP nº 767, ao afirmar que profissionais com notório saber poderão ministrar aulas para atender o itinerário formativo da formação técnica e profissional. Mesmo que o artigo não traga este notório saber para todas as áreas, ainda é importante não perder de vista que tal proposição desvaloriza a formação destes profissionais, já que permite que outros profissionais de áreas afins, e que não necessariamente possuem a experiência com o ensino, ministrem aulas na Educação Básica, desvalorizando aqueles que já investiram em uma formação voltada para as salas de aula.

O artigo 12 da Lei afirma que os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, conforme a nova legislação, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da mesma. Assim, tais mudanças já deverão ocorrer nos próximos meses, para que em alguns anos todas as mudanças estejam sendo colocadas em práticas nas escolas de todo o Brasil.

Os artigos subsequentes, em sua maioria, tratam da questão da implementação da escola em tempo integral, além dos repasses e financiamentos para estas novas escolas. Tais artigos não serão debatidos aqui, já que o intuito principal foi de destacar os artigos que alteram, principalmente, a estrutura e a organização dos currículos e das disciplinas escolares.

Como pode se notar, há uma argumentação recorrente na Lei nº 13.415 para justificar a necessidade de uma reforma curricular, cujos proponentes justificam que existe um número excessivo de disciplinas ofertadas no Ensino Médio, e que, neste cenário, haveria o desinteresse dos estudantes e assim se explicaria tanto as performances desconcertantes nas grandes avaliações como o alto grau de abandono escolar (BODIÃO, 2018).

Mas como observado em outras reformas educacionais que foram colocadas em prática no passado, apenas “reformular” os currículos e diminuir o número de disciplinas que são ofertadas não solucionam os problemas que se tem atual no cenário educacional. Como explicitado no tópico “Os desafios e as possibilidades do

Ensino Médio brasileiro”, da terceira seção, os problemas para com esta e outras etapas da Educação Básica são diversos, e envolvem questões sociais, econômicas e muito também das questões políticas.

Portanto, acreditar que uma reforma curricular pode vir a minimizar ou equacionar os problemas como a evasão e o abandono escolar, os baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais e o desinteresses dos educandos para com o ensino, tal como foi colocado nas justificativas oficiais para a concretização destas reformas, é questionável, pois ainda existe uma série de outros problemas ainda mais urgentes que precisariam de soluções a serem colocadas em prática para que de fato houvessem mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

É mister então a realização de pesquisas que possam dar maior clareza sobre os rumos a serem tomados, já que tais reformas ainda estão em processo de implementação, e as incertezas aqui destacadas ainda precisam de maiores estudos e avaliações a respeito de seus resultados.

4.3.1 O (des)aparecimento da Geografia no novo Ensino Médio

De início é importante ressaltar que a Lei 13.415, em seu texto, em nenhum momento menciona a Geografia. Este “desaparecimento” da Geografia no texto da Lei dá a entender que, seguindo a mesma linha da BNCC, a mesma estará presente no itinerário denominado “ciências humanas e suas tecnologias”. Trata-se, deste modo, de um desaparecimento da Geografia (e de várias outras disciplinas) na legislação.

Apesar de saber que a Geografia faz parte dos currículos na etapa do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ainda existem muitas incertezas sobre como ou de que forma a Geografia e seus conhecimentos irão aparecer. Ela irá se constituir como uma disciplina autônoma? Haverá alguma outra disciplina que irá se compor dos conhecimentos da Geografia e de outras áreas do saber?

Parece haver um certo consenso, social e acadêmico, sobre a função e a importância que a Geografia desempenha ou deve desempenhar na formação global dos estudantes do Ensino Fundamental. Assim, a despeito das controvérsias teóricas e metodológicas a respeito do melhor modo de efetivar a educação geográfica nessa etapa da educação escolar, a legislação atual assegura o acesso a este tipo de conhecimento, que é contemplado pela BNCC desta etapa, por exemplo. Entretanto,

como se nota no que tange ao Ensino Médio, ainda existem controvérsias a respeito da inserção desta disciplina nesta última etapa da Educação Básica.

No passado, durante o regime militar brasileiro, já se assistiu à Geografia se diluir nos Estudos Sociais. Foram anos de luta, de professores e de grupos acadêmicos, para mostrar a importância que esta ciência possuía e de defender sua permanência nos currículos (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007).

O sistema escolar, assim, passa por fases de profundas reestruturações, e no seu bojo o ensino da Geografia também passa por questionamentos, por propostas de mudanças e valorização deste saber, ou mesmo por tentativas de eliminação ou minimização da disciplina (VESENTINI, 2004). No decorrer da história da educação brasileira já se presenciou momentos em que os conhecimentos da Geografia foram valorizados; em outros momentos ele foi minimizado e em outros ele nem mesmo existiu nos currículos.

A legitimação, o conflito de poder e a argumentação sempre estão atuando, de alguma maneira, no processo de seleção do que deve ou não ser ensinado e aprendido na escola (STRAFORINI, 2018). Nas atuais reformas sendo colocadas em prática no momento atual não poderia ser diferente.

Como diversos autores que teceram críticas a estas novas (antigas) reformas curriculares, há uma intensificação das ideias neoliberais no meio educacional. Para Cardozo e Lima (2018), há o reforço da ideologia do mérito, fruto destas políticas neoliberais, que expõe seus argumentos baseados na igualdade de oportunidades, reforçando o preceito de que dadas as oportunidades o que irá diferenciar cada aluno será o mérito, as escolhas e o esforço. Noções estas que, como se sabe, não acontecem de tal maneira na prática, e as elevadas taxas de desigualdades sociais presentes no país mostram que ainda estamos longe de uma igualdade de oportunidades (ou mesmo de acesso às mesmas) para todos.

Neste sentido, se o aluno “fracassa”, a culpa não é do Estado que não o proporcionou os meios para o ingresso em uma universidade, ou no mundo do trabalho, por exemplo, mas sim do indivíduo, já que “todas” as chances foram oportunizadas. Daí advém um argumento muito comum: “não aproveitou porque não quis”, culpabilizando o indivíduo, num discurso no qual o mérito tem um papel central. Isto pode abrir uma brecha para outro argumento: “Não estudou Geografia porque não quis, pois no itinerário foi ofertado”. Será que de fato todos terão a oportunidade de

aprofundar seus conhecimentos geográficos? Os educandos escolherão, ou terão a oportunidade de escolher tal itinerário para sua formação?

Ainda que estas novas políticas visem firmar que o aluno será o protagonista de suas escolhas, e que estas serão iguais para todos, buscou-se mostrar nesta seção que talvez isso não acontecerá de tal forma, pois como observado nas falas de outros autores, tais reformas podem acabar acentuando as desigualdades já presentes na educação brasileira.

Para Bodião (2018), por exemplo, a diversidade dos itinerários formativos, recorrentemente enaltecido pelo discurso oficial das novas legislações, possivelmente não se efetivará com a abrangência que vem sendo divulgada, já que é bastante provável que as escolas das redes públicas se restrinjam aos itinerários que mais se ajustem aos perfis dos professores que dispõem ou que nelas já estão lotados.

Na visão do autor, enquanto as escolas privadas continuarão a preparar, separadamente, seus alunos para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior, agora legitimadas pela lógica dos itinerários formativos, a implantação da Lei nº 13.415/2017 nas redes públicas poderá instituir três matrizes escolares do Ensino Médio: as escolas profissionalizantes em tempo integral; as escolas de tempo integral e as escolas regulares

Ora, se não se tem então escolas em tempo integral para todos, ou nem os mesmos itinerários formativos para todas as escolas, a própria legislação não estaria assim reforçando uma desigualdade entre os alunos destes diferentes sistemas escolares? A respeito dessa questão, Amorim e Santos (2016, p. 138) complementam:

Quais indivíduos serão mais diretamente atingidos e prejudicados? Aqueles que frequentam os cursos profissionalizantes, certamente. A que classe social eles pertencem? Não é de conhecimento público que as escolas elitizadas ofereçam cursos técnicos profissionalizantes, menos ainda que os filhos das classes mais abastadas se interessam por ela. Assim, a autorização para profissionais sem formação ministrarem aulas no Ensino Médio - ou seja, o agravamento do seu processo de precarização - é um problema arremessado para a escola pública, a escola pensada para pobres. Assim fica mais evidente o tipo de escola que se quer para pobre e para a elite, o perfil do professor para atuar numa e na outra. Embora essa diferenciação não esteja explicitamente posta na letra da lei e nem poderia - pois, formalmente todos estão respaldados pelo princípio da igualdade de direitos - ela de alguma forma está implicitamente regulamentada.

Não se pode, portanto, analisar tais documentos sem se indagar os possíveis impactos que legislações como estas podem vir a ocasionar. Como Amorim e Santos (2016) destacaram na citação acima, os textos oficiais não trarão este tipo de informação, mas é preciso interpretar os interesses por trás destes textos e buscar evidenciar as consequências que, em curto ou longo prazo, estas reformas podem trazer.

Reformas para a Educação Básica, e para o Ensino Médio em específico, se fazem necessárias. Como se abordou nesta e em outras seções, os problemas estão presentes e são de ordem variada, confirmando esta necessidade de se pensar em melhores alternativas para esta etapa. No entanto, a Lei nº 13.415 que buscou implementar alterações para esta etapa do ensino, assim como a BNCC, acabaram não correspondendo de forma satisfatória a parte dos profissionais da educação, que questionam se de fato estas reformas poderão implementar as mudanças necessárias para ajudar a resolver os dilemas que estão presentes na educação como um todo.

Em relação à questão da Geografia, Straforini (2018) afirma que a BNCC do Ensino Fundamental e Médio, além deste “novo Ensino Médio”, trouxeram para a discussão uma pergunta que parecia estar estacionada no passado, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990: qual o papel e a importância da Geografia Escolar?

Vivencia-se agora um novo momento, poderíamos dizer crucial para essa Geografia Escolar, um momento em que esta disciplina talvez não seja mais um componente curricular obrigatório em todas as escolas. Faz-se necessário assim compreender e discutir, em diálogo com os pesquisadores da área, mas também com a sociedade brasileira, a importância dos conhecimentos desta ciência para a organização da vida humana e defender, sem que seja uma ação corporativa, a sua permanência nos currículos. Mas para tal defesa, é de suma importância entender e argumentar sobre a necessidade da presença Geografia nos currículos escolares de todas as etapas da Educação Básica, apontando sua vitalidade histórica.

Logo, é mister questionar: por que ensinar e aprender Geografia no Ensino Médio nos dias atuais? De que forma a Geografia é importante para a formação do educando? Qual é a Geografia necessária para estes alunos frente às novas mudanças que vivenciamos? Estas são algumas das questões que buscar-se-á debater na próxima seção, de forma que se possa defender a importância do conhecimento geográfico para a formação dos alunos, especialmente do Ensino Médio.

5. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Como se nota nas seções anteriores, a educação brasileira presencia momentos de mudanças curriculares que, movidas por novas políticas educacionais, alterarão significativamente as práticas educacionais do país e impactarão diretamente o currículo escolar, de modo geral, e particularmente o ensino da Geografia.

Trata-se de um momento em que a obrigatoriedade do ensino desta disciplina não está assegurada neste “novo Ensino Médio”. Sendo assim, seu espaço no currículo nessa etapa da escolaridade ainda é incerto.

Entretanto, contraditoriamente, esta é uma ocasião de suma importância para pensar na relevância dos conhecimentos geográficos para a formação dos discentes da Educação Básica, pois, se por um lado as atuais reformas não a mencionam ou não garantem sua obrigatoriedade, por outro, é fundamental que os profissionais desta área do saber possam, em diálogo com a comunidade acadêmica preocupada com a questão, mas também com toda a sociedade, compreender, debater e explicitar sua importância formativa e sua relevância social. É imperativo, considerando o atual contexto histórico, que se discuta as razões de sua presença no universo escolar de modo geral e, particularmente, no Ensino Médio.

Ora, se os professores de Geografia não conhecerem a importância desta disciplina para a formação dos educandos e não refletirem o seu papel dentro das salas de aula, então quem irá fazer isso? Em tempos em que esta disciplina corre o risco de ficar de fora dos currículos escolares, pensar e repensar as práticas do ensino desta disciplina se torna basilar.

É inegável que professores e acadêmicos dos cursos de Geografia possuem os conhecimentos a respeito da importância que os saberes desta ciência têm a oferecer enquanto disciplina escolar, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio ou mesmo no Ensino Superior. Mas será que os alunos possuem esta mesma sensibilidade sobre a importância dos conhecimentos geográficos para a sua formação? Será que os governantes que discutem e aprovam as novas legislações educacionais possuem clareza a respeito das contribuições que a Geografia pode proporcionar na formação do sujeito?

Nesta seção será ressaltada a importância e a relevância social que a Geografia possui enquanto disciplina escolar e enquanto ciência capaz de

proporcionar aos educandos uma leitura mais complexa e também mais completa sobre o mundo e sobre o espaço geográfico. Como destaca Moraes (2002, p. 19) a(s) especificidade(s) da abordagem geográfica possuem uma potencialidade crítica e explicativa imensa: “[...] a Geografia e a dimensão espacial têm uma grande centralidade na explicação da realidade social como um todo”.

É buscando entender, portanto, todo este potencial da Geografia para a leitura e interpretação do espaço e da realidade que será delineado nesta seção as finalidades, os objetivos e o papel específico desta área do saber para a formação dos alunos, de modo a mostrar que a Geografia é de fato uma disciplina que tem muito a contribuir na formação dos sujeitos e que sua permanência nos currículos é, nesta perspectiva, necessária.

5.1 GEOGRAFIA POR QUE? PARA QUÊ? PARA QUEM?

Ao longo do tempo diversos autores e pensadores (CLAVAL, 2014; LACOSTE, 2008; SANTOS, 2013) vinculados à ciência geográfica formularam, direta ou indiretamente, as perguntas do título deste tópico. No decurso da história do desenvolvimento do pensamento geográfico nem sempre os saberes da Geografia, que hoje se configura enquanto uma ciência autônoma, foram valorizados. De modo relacionado, essa valorização ou desvalorização também se refletiu no ensino, fazendo muitos autores levantarem o seguinte questionamento: afinal, para que serve ou a quem serve o ensino da Geografia nas escolas?

Com toda a certeza, quem atua como professor de Geografia ou enquanto geógrafo poderia, com maior ou menor precisão, apresentar algumas respostas para esta indagação. Porém, observando as atuais políticas educacionais que estão sendo implementadas, a impressão que se tem é que discussões como estas não estão surtindo os efeitos desejados nas salas de aula, pois a Geografia enquanto disciplina vem tendo cada vez mais cortes em sua carga horária nos currículos, ocupando muitas vezes um papel “secundário”.

Assim sendo, decorre daí a importância desta e de outras pesquisas que demonstrem que o conhecimento geográfico é, de fato, necessário, e assim se torna fundamental levantar dados, discuti-los e apresentá-los para uma maior clareza a

respeito da importância da Geografia no currículo escolar e para a vida social dos estudantes.

Como já destacado nesta dissertação, o contexto social, político e econômico influencia diretamente no meio educacional, afetando a Geografia e as demais disciplinas escolares. Assim se torna necessário repensar criticamente o ensino de Geografia tal qual como hoje conhecemos, pois se esta disciplina corre o risco de desaparecer dos currículos, a defesa de sua permanência e a valorização dos seus saberes deve ser feita. Como Pontuschka (2001) bem coloca,

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada (PONTUSCHKA, 2001, p. 111).

Em meio a estas várias realidades mutuamente entrelaçadas apresentadas pela autora, percebe-se que o ensino de Geografia convive em meio à diversos embates, sendo constantemente marcada por conflitos de interesses. O atual momento de reformas que estamos presenciando não é diferente, tratando-se, assim, de um momento fértil para pensar a Geografia em meio a estes diferentes contextos e refletir seus objetivos educacionais.

Como afirma Straforini (2018), o atual contexto das políticas educacionais e curriculares possibilita um movimento extremamente rico para a Geografia ao trazer para o debate o sentido do conhecimento e da Geografia enquanto disciplina escolar. Como enfatiza o autor, “Intensificar a defesa da Geografia Escolar e os desafios que a ela são colocados diante de tantos ataques a partir do próprio conhecimento geográfico e de sua mobilização por parte dos professores e alunos, [...] têm lhe possibilitado construir novos sentidos para essa disciplina escolar” (p. 176).

Deste modo se torna fundamental aproveitar deste momento que o cenário educacional está experienciando para refletir os (novos) caminhos da Geografia, e isso não poderia ser feito de outra maneira senão indagando a importância dos conhecimentos geográficos para a formação do educando, de forma a ressaltar o porquê a Geografia é socialmente importante e qual é sua contribuição específica no desenvolvimento dos sujeitos

Quincas (2015) destaca que enquanto ciência a Geografia foi utilizada para diversos fins, que foram desde a conquista de territórios, à dominação de povos, até mesmo a controlar Estados. Hoje a Geografia é o reflexo de uma ciência que sofreu inúmeras mutações, mas, indiscutivelmente, ela se faz presente em nosso cotidiano, “[...] mesmo para aqueles que não estão preocupados com a sua existência, pois ela existe e a executamos sem saber, espontaneamente; todos nós, sem distinção” (p. 21).

Por conta disso o autor acima mencionado utiliza a expressão “várias geografias”, como uma forma de demonstrar que a atual Geografia – em constante reformulação – vivencia uma multiplicidade de faces. Assim sendo, estas “várias geografias”, de fato, estão presentes em nosso cotidiano, seja no meio acadêmico, no meio escolar ou fora destes também (QUINCAS, 2015).

Corroborando esta ideia, Giroto (2015) afirma que em diferentes tempos e em diferentes escalas percebe-se que os conhecimentos geográficos tem desempenhado uma importante função nas relações geopolíticas mundiais, mas que, ao mesmo tempo, está cotidianamente na vida de alunos e professores.

Bacellar (2002, p. 55) ao levantar a indagação “[...] porque, e para que, fazer ou estudar Geografia?” responde logo na sequência: “As pessoas ainda não perceberam que a Geografia faz parte de nossas vidas, de nosso cotidiano”. Ainda no pensamento desta autora:

Se pensarmos nos trajetos que percorremos todos os dias, circulando pela cidade e observando as mudanças que a paisagem sofre, estamos fazendo Geografia; quando analisamos notícias de jornais ou acompanhamos em tempo real, pela mídia, ações que estão acontecendo do outro lado do mundo, estamos fazendo Geografia; quando saímos para trabalhar ou passear e observamos o tempo, isso também é fazer Geografia, só que as pessoas não percebem. Então vejam! Para a escola, ensinar Geografia dessa forma é muito importante (BACELLAR, 2002, p. 56).

Ora, a ideia da Geografia presente em tudo, no cotidiano de todas das pessoas, já seria, como ponto de partida, um bom argumento para defender a presença dos saberes desta ciência nos currículos escolares, não seria?

De fato, exercemos a(s) Geografia(s) diariamente. Ela está presente em todos lugares, pois em todos os lugares temos a presença do homem construindo e

reconstruindo o espaço geográfico. No entanto, ressaltar a importância da Geografia tomando-se por base apenas este argumento é insuficiente.

É necessário argumentar, com base no pensamento e proposições de diversos autores desta área, que a Geografia proporciona um poder que vai muito além disto. Este poder ao qual nos referimos, baseado nas ideias de Michael Young (2007; 2011) - autor, cujas ideias, serão discutidas mais adiante - se refere aos efeitos que efetivamente o conhecimento geográfico, por meio de seus conteúdos, sistema conceitual, procedimentos, práticas e assim por diante, provocam ou podem provocar na formação e vida social dos educandos: a Geografia pode e deve levar o aluno para além de sua experiência mais imediata com mundo.

Neste contexto, estudar Geografia é muito mais que identificar sua presença e sua influência no dia a dia, como foi destacado em citações anteriores. Como muito bem mostra Gomes (2017), a Geografia é uma forma específica e sistematizada de pensar. Trata-se, segundo o autor, de uma maneira original e potente de organizar o pensamento, podendo melhor contribuir no desenvolvimento do conhecimento.

Todavia suas contribuições não param por aí: além de auxiliar no desenvolvimento da construção do conhecimento, Nogueira e Carneiro (2013) nos mostram que a Geografia também possibilita o desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã. Segundo os autores, a formação para uma cidadania crítico-participativa, democrática e cidadã é um dos grandes desafios da educação escolar hodierna e, neste contexto, a Educação Geográfica contribui para que os educandos desenvolvam atitudes responsáveis para com seus espaços de vida.

Os autores defendem que a Geografia possibilita ao educando a leitura do mundo, a indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo. Assim, a Educação Geográfica seria um processo capaz de contribuir para a codificação e decodificação o mundo pelo aluno, ou seja, para que construa uma interpretação da espacialidade das coisas enquanto consciência da possibilidade de intervenção no mundo (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013).

Moraes (2002), ao abordar o trabalho dos professores de Geografia, afirma que os docentes desta disciplina possuem a necessidade de desenvolver o raciocínio crítico do aluno, e também de, ao mesmo tempo, fornecer a estes um conjunto de informações fundamentais para entender o mundo.

Kimura (2010) também ressalta a importância dos conhecimentos geográficos para a leitura do mundo afirmando que é importante o aluno incorporar que o seu

universo pessoal não é único, apesar deste ser significativo e frequentemente estar carregado de um sentimento de pertencimento ou de identidade. Assim sendo, a autora questiona: “Como o aluno pode abrir-se para o mundo, senão acostumando-se a fazê-lo desde cedo?” (KIMURA, 2010, p. 103).

Saber ler e interpretar o mundo e a realidade, além de possibilitar a construção de uma consciência espacial-cidadã de forma crítica e reflexiva são as contribuições que a ciência geográfica pode oferecer aos educandos. Afinal, “A leitura geográfica é a própria leitura do mundo” (KIMURA, 2010, p. 116), e esta educação geográfica, via promoção do raciocínio geográfico, é que deve ser explorada pelos professores da Geografia afim de desenvolver nos alunos o espírito crítico-reflexivo que permitirá a eles ler, desvendar e interpretar o espaço geográfico.

É importante ter em mente que não cabe mais à Geografia a tarefa de treinar os alunos para a simples memorização dos conteúdos e, também, não se trata do “decorar porque vai cair na prova” ou “estudem, isso é importante porque vai ser cobrado no vestibular”. Não se deseja afirmar que estudar para uma prova ou para um vestibular não seja importante, mas não é essa a tarefa primordial da Geografia, não deve ser somente para isso que temos que estudá-la.

Nogueira e Carneiro (2013) mencionam que as vezes se lê, se interpreta e se estuda o espaço, os temas e os conceitos nas aulas de Geografia, mas não se questiona os jogos de interesses que estruturam e organizam o espaço ideologicamente. Assim, “o estudo fica em uma dimensão naturalista, como se fazia na Geografia Tradicional ou Mecanicista, dividindo os lugares em escalas desconexas, sem estabelecer relações, acarretando uma consciência falsa de mundo” (p. 23).

De acordo com Castrogiovanni (2007), seria por conta destes e de outras problemáticas que muitas vezes a Geografia é associada a uma disciplina desinteressada e desinteressante. Nas palavras do autor:

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nomes de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade

da forma como ocorre a ordem e a desordem no planeta (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 42);

Torna-se fundamental ensinar a Geografia para ler o espaço, o mundo, a realidade que nos cerca, indo muito além de uma Geografia Tradicional pautada unicamente na memorização e na repetição dos conteúdos geográficos.

Quando aqui se aborda a Geografia Tradicional e se busca evidenciar seus limites, reiteramos não querer romper por completo com a tradição científica e escolar na qual estamos efetivamente inseridos e que marca nossa identidade profissional, pois, de algum modo, todos nós somos dela representantes. Trata-se então de, pelo exame crítico da realidade, buscar uma superação por incorporação e não pela simples rejeição do passado. Afinal, é temerário negar a importância de conhecer os nomes dos estados, de vegetações, de rios, de cidades, etc. É preciso, entretanto, transpor práticas de educação geográficas que perderam seu vigor histórico e ir além do “decorar” e “recitar”. Um ensino de Geografia baseado apenas em atividades mnemônicas não é o que se espera na atualidade.

Como Kaercher (2014) ressalta, o professor precisa professar. Não se trata de abandonar os livros didáticos, as aulas expositivas, as atividades no caderno e assim por diante. Por mais que alguns considere algumas dessas práticas citadas como ultrapassadas, elas ainda são necessárias e são importantes no processo pedagógico.

Parece claro, que na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia Diferenciada (a GC) perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens. Confundiu-se, erroneamente, tais tarefas como sendo necessariamente ‘negativas’ porque identificadas à GT [Geografia Tradicional]. Em nosso entendimento não se trata de eliminar esta ou aquela técnica ou recurso, mas sim usá-lo de forma que explorem melhor as potencialidades de cada material e, sobretudo, dialoguem de forma criativa e estimulante com os alunos (KAERCHER, 2014, p. 88).

Callai (2005) destaca que é necessário que haja concepções teórico-metodológicas que sejam capazes de permitir [...] a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo [...]. (p. 231).

Também associado a esta concepção de uma Geografia pela compreensão do mundo, Vlach (2007) afirma que o papel desta disciplina deve ser o de proporcionar alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, “[...] na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo” (p. 04).

Cavalcanti (2006), corrobora afirmando que é preciso ensinar aos alunos os conteúdos considerados relevantes para compreender a espacialidade atual, mas que, mais que ensinar conteúdos, é necessário também ensinar aos discentes modos de pensamento e ação. Assim, por meio de atividades proporcionadas nas aulas de Geografia e por meio do trabalho com os conteúdos propriamente ditos, os professores devem propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades aos educandos.

Percebe-se, portanto, que, na visão de diversos citados até o momento, a Geografia ganha importância e legitimidade na medida em que assume um forte compromisso para com a tarefa de compreensão e interpretação do mundo e de seus problemas, que pode ser alcançado com o desenvolvimento do pensamento espacial e promoção de um “raciocínio geográfico”. Mas afinal, do que se trata este(s) raciocínio(s) geográfico(s)?

Como já mencionado na seção anterior, a compreensão de que o ensino de Geografia deve ter por meta o desenvolvimento do raciocínio geográfico vem ganhando força entre os pesquisadores da área, de modo que a própria BNCC explicita em seu texto esta concepção afirmando que “Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2018, p. 359).²⁰

Assim, para a BNCC, a Geografia na Rede Básica de Ensino contribui para o desenvolvimento de um pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representação e interpretação do mundo. Para o documento este

²⁰ A BNCC faz questão de ressaltar que essa concepção explicitada no documento que valoriza a capacidade dos alunos de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico é também utilizada por propostas curriculares de outros países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália. Deve-se, portanto, atentar-se ao fato desta concepção ser destacada no documento por ela ser de importância para o aprendizado do aluno ou se ela está presente porque outros países a aderiram também.

processo está associado à apropriação de conceitos e generalizações. A apropriação de conceitos é necessária para a superação “[...] das aprendizagens baseadas apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujos fatos restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos” (BRASIL, 2018, p. 359)

Para Girotto (2015, p. 72), o raciocínio geográfico pode ser entendido como “[...] a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas”. Para o autor, construir um raciocínio geográfico tem como objetivo superar a Geografia conteudista, que, segundo ele, ainda predomina nas salas de aula. Evidencia, desse modo, que é necessário considerar a especificidade desse modo de pensar e sua importância para que o educando construa, em um processo didático bem definido, uma compreensão da realidade atual. Para ele,

[...] o raciocínio geográfico está cada vez mais presente nas estratégias de reprodução do modo de produção capitalista. Portanto, cabe-nos desenvolver ações educativas que possibilitem aos estudantes entenderem tais estratégias, construindo formas de resistir às mesmas. Destaca-se, então, a necessidade que o estudante, ao se apropriar dos conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da geografia, possa construir um raciocínio geográfico sobre o mundo em que vive (GIROTTTO, 2015, p. 82).

Corroborando esta ideia, Quincas (2015) acredita que a construção, ou mesmo a reconstrução do raciocínio geográfico, se dê por meio da criticidade. O autor afirma que para a Geografia a criticidade representa o olhar, amplo e específico ao mesmo tempo, que se deve ter diante do mundo que nos cerca.

Como se pode perceber, a ideia de trabalhar a Geografia para despertar no aluno um raciocínio geográfico, considerando ser esta a tarefa primordial desta disciplina, é uma tendência entre pesquisadores do ensino dessa disciplina escolar e com forte reverberação na BNCC. Para tanto, percebe-se que não se trata de simplesmente expor os conteúdos e pedir para decorá-los, mas de, a partir destes desenvolver este(s) raciocínio(s) de forma a despertar um senso crítico daquilo que se está estudando.

Carneiro (1993) chama a atenção ao termo “senso crítico”, afirmando que este “[...] polariza a construção do conhecimento geográfico significativo e se expressa pelo discernimento que o aluno exerce frente aos fenômenos e às informações, raciocinando e questionando sobre o que observa, analisa e compreende” (p. 123).

Este discernimento frente às informações e à realidade, destacado pela autora, deve ser desenvolvido por meio dos conteúdos geográficos trabalhados pelo professor. Desenvolvendo esta criticidade aqui destacada, o aluno poderá ser capaz de se reconhecer enquanto ator social que atua e transforma o espaço que o cerca.

Perceber-se enquanto ator social é se comprometer com a própria formação cidadã na compreensão da espacialidade geográfica, havendo, assim, a intervenção nos lugares de vivência, o envolvimento com os diferentes movimentos, com as lutas por melhores condições de vida e por cuidados com o lugar de pertencimento (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013). Nesse sentido,

[...] a disciplina de Geografia, na escola, pode exercer uma força na vida das pessoas, na vida dos sujeitos-alunos; muito mais do que aprender Geografia para estar localizado (dimensão escolar), é aprender para se situar no mundo. É nesse contexto que se estabelece a relação entre escola-sujeitos-Geografia, isto é, o significado das práticas de ensino e de aprendizagem da Geografia Escolar. Uma aprendizagem que intencionalmente volta-se para a leitura das práticas espaciais de mundo, para a formação da consciência da espacialidade geográfica, como consciência cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 78).

A citação acima sintetiza grande parte dos objetivos desta seção, que é mostrar a importância social da Geografia, uma Geografia cujos objetivos vão muito além memorização de nomes das capitais e dos países; uma Geografia que permita raciocinar o espaço geográfico, desenvolver as noções de espacialidade, interpretar o mundo e a realidade e, assim, desenvolver uma consciência espacial-cidadã, preparando o sujeito para atuar em diferentes contextos com senso crítico.

Concorda-se, assim, com as ideias de Straforini (2018) que afirma que os alunos, munidos dos conhecimentos e das metodologias do ensino da Geografia, podem produzir em seu cotidiano práticas espaciais de significação reflexiva e cidadã do mundo, e que é por meio do ensino de uma Geografia Escolar crítica que se deve encontrar os argumentos para sua defesa.

Acreditamos que a pergunta inserida no título deste tópico sobre o porquê, para que e para quem ensinar Geografia tenha sido elucidada com base nas discussões e nas contribuições dos autores aqui mencionados. Os pressupostos e as visões destes diferentes autores dedicados ao ensino da Geografia aqui destacados mostram a relevância da presença dessa disciplina nos currículos escolares.

Como se pode perceber, ensinar e aprender Geografia é complexo, mas necessário. Trata-se, pois, de uma disciplina que tem o “poder” de possibilitar leituras reflexivas do mundo, e aqui não se trata de um “poder” no sentido de dominação, de exercer a soberania; pelo contrário, refere-se às possibilidades que o ensino da Geografia possui para desenvolver nos estudantes uma visão mais crítica sobre o mundo e sobre o seu espaço, sendo capaz de ajudar na formação um cidadão crítico e transformador da realidade.

É neste sentido que o próximo tópico buscará, considerando a argumentação já desenvolvida, abordar qual é a Geografia “necessária” para as salas de aula, visando a defesa de um ensino de Geografia mediado pelo próprio poder que o conhecimento geográfico tem a oferecer na formação dos educandos. Retoma-se, então, como mais propriedade a ideia de conhecimento poderoso, apresentando-o brevemente no início deste tópico e depois o aprofundando e explicitando em um contexto mais amplo.

5.2 O PODER DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste tópico serão abordados alguns dos pressupostos que podem embasar a “Geografia necessária” para os educandos de modo geral e, especialmente, para os discentes do Ensino Médio. Sendo assim, o objetivo é apresentar a visão de Young (2007; 2011) a respeito do “conhecimento poderoso”, e como tal noção pode ser utilizada no ensino de Geografia, afim de mostrar que estudar Geografia pode ser uma poderosa forma de pensar e interpretar o espaço.

Michael Young é um influente professor inglês, conhecido como um dos maiores expoentes da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). Young rompe com a tradição das investigações sociológicas da educação de seu tempo estabelecendo uma nova referência sobre o que são os currículos e os processos pedagógicos (ZANARDI, 2013).

Young é, portanto, um estudioso da área dos currículos escolares, não escrevendo especificamente sobre a Geografia, ou o “poder da Geografia”. Apesar de que em um de seus textos (YOUNG, 2011) o autor mencione a Geografia enquanto um exemplo para ilustrar sua teoria, as suas contribuições maiores não são nesta área

do saber. No entanto, aqui iremos nos apropriar de alguns de seus conceitos para tratar da Geografia Escolar.

Com o exposto no tópico anterior fica claro que a Geografia deve permitir ao aluno a compreensão e interpretação do espaço geográfico, possibilitando raciocinar geograficamente os conteúdos e as temáticas estudadas por esta disciplina, além de buscar o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo, um cidadão capaz de ler o espaço e a realidade a qual pertence.

Gomes (2017) procura mostrar que a Geografia, num sentido mais amplo, é uma forma de pensar e fundamenta-se em uma maneira específica de ver as coisas. A Geografia, destarte, focada na análise da dimensão espacial da sociedade humana, é uma forma original de pensar o mundo, a realidade, as problemáticas que a afeta e assim de propor soluções para estas. Ou seja, o conhecimento geográfico, como a rigor de todo e qualquer conhecimento, confere poder a quem o domina.

Portanto, a Geografia possui um determinado “poder” no processo de ensino-aprendizagem, como aqui se buscará apresentar. Tal poder não deve ser confundido com o poder dos “poderosos”, como coloca Young (2007). Trata-se do poder que a Geografia pode oferecer enquanto disciplina, através de seus conhecimentos, para os educandos que frequentam a escola.

Para Young (2007) o objetivo das escolas é transmitir o “conhecimento poderoso”, conceito que será abordado em maior detalhes neste tópico. Assim, baseado nas ideias deste sociólogo da educação, refletir-se-á sobre o poder da Geografia a partir de seus próprios conteúdos, temas e conceitos desta área do saber. Trata-se, portanto, de buscar explicitar, considerando seus objetivos escolares, o poder da educação geográfica, de demonstrar as potencialidades desse tipo de conhecimento na compreensão e transformação do mundo.

Todavia, não se trata apenas do poder dos conteúdos geográficos. Defende-se que os conteúdos isolados, apenas, não são capazes de desenvolver tal potencial da disciplina. O poder da Geografia vai além. Como já destacado, a Geografia pode auxiliar na formação de um aluno cidadão, de um aluno preparado para transformar sua realidade, sendo um sujeito compromissado a atuar conscientemente no espaço geográfico, e isso não deve ser desconsiderado quando se busca compreender o poder desta ciência, e que tão importante como “o que” ensinar é essencial também desenvolver o “como” ensinar.

A Educação Geográfica pode, então, propiciar esse engajamento crítico com a realidade e com o mundo aos educandos em sua formação. Contudo, isso só irá ocorrer se houver uma Geografia que não esteja desconexa de sua epistemologia e dos conceitos que a embasam. É por isso que é necessário defender uma Educação Geográfica pautada nos conceitos desta ciência, ou seja, ensinar e aprender Geografia não pode nunca estar dissociado de sua epistemologia.

Os conceitos geográficos são de suma importância no processo da aprendizagem desta disciplina, pois são eles o eixo, a base, a essência de se estudar os conteúdos da Geografia, e são eles que vão permitir ao aluno desenvolver um pensamento mais complexo sobre o espaço.

Os conceitos geográficos podem então auxiliar os educandos na construção de seus conhecimentos sobre o mundo e sobre sua realidade. Nogueira e Carneiro (2013) muito bem colocam que “[...] conhecer o mundo, estudá-lo, é também conhecer e estudar a si mesmo” (p. 19). Para estes autores, os processos educativos devem contribuir para que o sujeito possa conhecer a si próprio, tanto na relação com o mundo e na relação com o outro, de forma a construir novas representações do mundo.

Como bem é destacado por Callai, *et al*, (2016), o desenvolvimento de um pensamento conceitual, que permitirá uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, deve ser o papel da escola e das aulas de Geografia. Os autores ainda alertam que orientar-se por essa meta não implica, necessariamente, em apresentar definições prontas para serem reproduzidas pelos alunos. Os conceitos são construídos, elaborados, reelaborados e ampliados, ao longo dos anos de ensino fundamenta.

Cavalcanti (2005) é uma das grandes defensoras de um ensino de Geografia pautado na apropriação de conceitos. Para a autora, é função da escola o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, na medida em que este permite uma mudança na relação cognitiva do sujeito com o mundo e contribui para a consciência reflexiva do aluno. A autora prossegue:

[...] na relação cognitiva de jovens, crianças e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino da geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de **um raciocínio**

especial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica (CAVALCANTI, 2005, p. 198).

Portanto, o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos nas aulas de Geografia é essencial no ensino desta disciplina. O professor, enquanto mediador do processo de formação do aluno, tem então o trabalho de propiciar a inter-relação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. A Geografia Escolar, neste sentido, representa um conjunto de instrumentos simbólicos, de conceitos, categorias, teorias e procedimentos sobre o espaço geográfico, e por isso é considerada uma das importantes mediações para a relação dos alunos com a realidade (CAVALCANTI, 2006).

Para que, de fato, o aluno aprenda Geografia e consiga formar um pensamento espacial, é necessário não apenas assimilar e compreender as informações geográficas disponíveis no material de estudo, mas também formar conceitos geográficos abrangentes: “[...] o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos” (CAVALCANTI, 2006, p. 35). Assim, na visão da autora - que também se aproxima dos preceitos de Michael Young - o encontro, ou o confronto da dimensão do espaço vivido com a dimensão da Geografia científica possibilita a reelaboração de conceitos e uma maior compreensão da experiência.

Fica nítido então nesta perspectiva que o desenvolvimento conceitual no processo de aprendizagem da Geografia é fundamental para que o aluno consiga desenvolver o raciocínio espacial. Contudo, é importante ressaltar que estes conceitos a serem trabalhados com os alunos não devem ser apresentados prontos e acabados, ou mecanicamente.

Cavalcanti (2005), baseando-se em Vygotsky²¹, afirma que é ineficaz apresentar definições conceituais a serem memorizadas e reproduzidas pelos alunos. Na verdade, o processo didático deve proporcionar ao aluno a possibilidade dele próprio construir ou formar conceitos e, por meio deles, analisar a realidade. Tomando-se por base o conceito de cidade, Cavalcanti (2006, p. 43-44) explica:

21 Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorrusso que estudou o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo, realizando diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem. Suas teorias foram amplamente estudadas, e seu legado na área educacional ainda é bastante presente.

Para que o ensino de Geografia contribua para a formação do conceito de cidade como uma ferramenta para a análise geográfica do mundo pelo aluno, não é uma boa orientação estruturar o conteúdo escolar com base em um conjunto de conceitos com sua definição pronta, como: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana, e tantas outras definições. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno 'aprende' (ou reproduz verbalmente) todas essas definições que compõem o conteúdo didático, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades, mas não conseguem utilizá-las para compreender e analisar fatos, fenômenos que presenciam em seu cotidiano. Diferentemente, o ensino que busca a formação de conceitos aborda esse tema propiciando o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade e os conceitos científicos pertinentes [...].

Assim percebe-se que os conceitos não podem ser “dados”, mas devem ser construídos pelos alunos, de forma que haja o confronto entre os conhecimentos de sua experiência e os conceitos científicos estudados nas aulas de Geografia. É neste embate entre a experiência e os conhecimentos científicos que se revela a importância crucial da construção e reconstrução dos conceitos pelo educando no processo de aprendizagem em Geografia.

A importância dos conceitos no processo ensino-aprendizagem em Geografia apresentados até aqui tem uma estreita relação como a produção teórica de Michael Young, quando este defende o “conhecimento Poderoso”, aqui já mencionado. Young (2007) critica o fato de que desde a década de 1970 educadores mais “radicais” e diversos sociólogos críticos questionam o papel das escolas e as enxergam de maneira negativa. Para o autor, muitas dessas críticas são fundamentalmente equivocadas.

O autor afirma também que um conjunto de ideias neoliberais vieram a dominar a economia, o governo e, indiretamente, a educação inglesa, sobretudo na década de 1970. Assim, a lógica dessa posição foi seguida com entusiasmo pelos governos, com profundas implicações para as escolas.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados

e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 1291).

O autor defenderá então que as disciplinas podem definir os propósitos das escolas. Young (2011) afirma que muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento, e afirma que se há o desejo de dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, [...] é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina [...]” (p. 610).

Na visão do autor, as disciplinas escolares podem ser consideradas, portanto, o recurso mais importante para o trabalho dos professores e dos alunos na escola (YOUNG, 2011). A pergunta que compõe o título de um dos artigos do autor: “Para que servem as escolas?”, é respondida assim por Young: “É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). Este conhecimento que as escolas devem transmitir, portanto, é o que o autor chama de “conhecimento poderoso”.

Young (2007) alerta, entretanto, que ao utilizar o termo “conhecimento” se faz necessário fazer uma distinção entre duas ideias, que são: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Para ele, o “conhecimento dos poderosos” é aquele definido por quem detém o conhecimento: “[...] quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Contudo, não é este o conhecimento que ele defende que seja ensinado na escola. De acordo com Young (2007), precisamos de um outro conceito, no enfoque do currículo, que ele chama de conhecimento poderoso:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (p. 1294).

Em síntese, o "conhecimento dos poderosos" refere-se àqueles que tomam as decisões sobre o currículo, e tal ideia tem sido usada para criticar formas tradicionais de educação nas quais o conhecimento cultural da elite foi transmitido para poucos. Já o conceito de conhecimento poderoso, em contrapartida, concentra-se no conhecimento em si, nas suas características e no que ele pode alcançar (ROBERTS, 2014).

Young (2011) afirma ainda que é isso que os pais dos estudantes esperam da escola: que seus filhos adquiram o conhecimento poderoso, um conhecimento que, por sua natureza, não está disponível em casa. A escola, na concepção de Young, deve então se responsabilizar em transmitir este conhecimento especializado, que é o conhecimento poderoso.

Além disso, Young alerta que tal conhecimento deve, nas salas de aula, ser articulado às experiências dos educandos:

Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo (YOUNG, 2011, p. 613).

Neste sentido, as ideias de Young referem-se ao que os educandos devem aprender nas escolas, e assim, estes conhecimentos dos currículos sobre o que aprender, não deveriam, na visão do autor, privilegiar as experiências dos alunos. Ele não nega, como se pode observar no excerto transcrito, a importância de se considerar a experiência e vivência do aluno no processo didático. Mas o autor evidencia, entretanto, que o currículo deve estar focado no conhecimento científico, e não nos saberes empíricos, do dia a dia dos alunos.

Young (2011) afirma que existe a sensação de que as diretrizes oficiais presumem que a solução para a falta de motivação dos educandos seja em dar mais orientação curricular para os professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e seu conhecimento da matéria.

Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas

devem perguntar: 'Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?'. [...] Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young afirma que isso não deve significar que a escola não deva levar em conta o conhecimento que os alunos trazem, pelo contrário, para o autor inglês este conhecimento deve ser trabalhado pelos professores nas salas de aula, mas eles não devem balizar os currículos, como já ressaltado anteriormente. Nas palavras do autor: "O currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem" (YOUNG, 2011, p. 614).

Zanardi (2013), por outro lado, mostra que apesar de ressaltar que as escolas devam levar em conta o conhecimento que os alunos trazem, Young estabelece uma forte hierarquia entre estes conhecimentos e sobrevaloriza o conhecimento teórico, estabelecendo uma separação entre a teoria e a experiência. Além disto, distancia o conhecimento contextualizado da teoria:

Sua diferenciação de conhecimentos implica dizer que a escola deve ter o conhecimento contextualizado como um apêndice de menor importância, pois o conhecimento teórico-especializado-poderoso, como suas generalizações, seria o realmente útil aos alunos. A serventia das escolas seria proporcionar aos alunos, assim, o conhecimento que eles não conseguem adquirir em casa ou sua comunidade (ZANARDI, 2013, p. 07).

Sintetizando então o pensamento de Young (2011): o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria, e esta finalidade é o desenvolvimento intelectual dos estudantes. O currículo, portanto, não deve ser tratado simplesmente como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. Além disso, são os professores com sua pedagogia que se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância, e não os formuladores de currículos. Por fim, o conhecimento incluído no currículo deve se basear no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores, ou seja, nos conhecimentos produzidos pelas ciências como, por exemplo, a Geografia.

Por fim, ressalta-se um último ponto da ideia de Michael Young, que se refere à sua afirmação de que o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos e habilidades. Assim, na visão do autor, o currículo deve ser baseado em conceitos. No entanto, cabe ressaltar que os conteúdos não são menos importantes nas teorias de Young:

[...] os conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (YOUNG, 2011, p. 614).

Como é possível perceber, o currículo para o autor deverá ser baseado nos conceitos que estruturam as disciplinas, conceitos estes que implicam a aprendizagem de determinados conteúdos, mas não deve ser confundido com os tradicionais currículos que eram pautados no “decorar os conteúdos”, como aqui já foi destacado no tópico anterior.

Assim como se colocou no início deste tópico, Young cita a disciplina Geografia em um de seus exemplos para melhor ilustrar de que forma se dá esta aprendizagem fundamentada em conceitos. O autor procura mostrar que os conceitos teóricos de disciplinas como Geografia e os conceitos cotidianos adquiridos por meio da experiência pelos alunos são, em sua essência, diferentes, e que utilizá-los na sala de aula envolve processos de pensamento muito distintos:

Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um ‘conceito’ devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua ‘experiência’ de Londres como o lugar onde vivem. É importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde vivem é um ‘lugar de experiência’. Londres como exemplo de uma cidade é um ‘objeto de pensamento’ ou um ‘conceito’ (YOUNG, 2011, p. 615).

E assim, conclui, enfaticamente:

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade

e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. Por exemplo, a professora talvez pergunte à classe quais são as funções da cidade de Londres. Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade (YOUNG, 2011, p. 615).

O exemplo é bastante claro e didático e elucida perfeitamente a distinção que o autor faz entre os conhecimentos das disciplinas e os “conhecimentos” da vivência dos educandos, mostrando como a cidade de Londres, nesse caso, não é a mesma que deve ser estudada nas salas de aula em referência àquela Londres que os estudantes experimentam cotidianamente. O exemplo em questão, portanto, demonstra nitidamente as razões pelas quais Young defende que os currículos devem ser compostos apenas do conhecimento “teórico”, especializado, poderoso.

No entanto, é necessário abrir um parêntese nesta questão para discutir a Geografia em meio à teoria de Young, e também levantar alguns contrapontos à algumas de suas afirmações quando aplicado tais ideias ao ensino e aprendizagem desta disciplina escolar.

Como afirmou-se, uma “Geografia necessária” nos currículos da Educação Básica seria então uma “Geografia poderosa”, ou seja, uma Geografia que possibilite aos alunos acessar novas formas de pensar o mundo; uma Geografia que não desconsidere seus conhecimentos, suas características, mas impulse seu desenvolvimento cognitivo. Uma Geografia que, centrada nos conceitos que identificam sua epistemologia, seu modo próprio de compreensão da realidade, proporcione aos estudantes aquilo que eles não teriam acesso se não fosse a existência das escolas.

Mas aqui se faz preciso lançar uma questão: como privilegiar a aprendizagem conceitual no ensino de Geografia sem, entretanto, negar ou secundarizar os conhecimentos da experiência, aqueles conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula?

Roberts (2014) afirma que conceitos como o lugar, o espaço e o ambiente estão incluídos na maioria dos currículos de Geografia nas escolas. Assim sendo, currículo escolar de Geografia inclui conceitos que podem ser facilmente relacionados à experiência cotidiana.

Para Cavalcanti (2006), a educação geográfica deve considerar os interesses, as atitudes e as necessidades sociais e individuais dos alunos, e, para se atingir os objetivos desta disciplina, “[...] deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas, visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar” (p. 34).

Pontuschka (2001) também defende que conhecer os alunos, suas representações sociais e os saberes que estes trazem para a sala de aula é a primeira tarefa do professor de qualquer disciplina escolar. Como destaca Kimura (2010), o aluno não é um objeto, um receptáculo vazio no qual o professor “deposita” seus conhecimentos.

Todo aluno traz consigo suas vivências, suas experiências, suas necessidades e desejos para a escola. Traz também conhecimentos, e caso o professor realize a adequada mediação pedagógica, conseguirá transformar estes conhecimentos trazidos pelos alunos em um conhecimento mais complexo, indo além de saber puramente empírico.

A Geografia é, neste contexto, uma disciplina rica para explorar estes saberes práticos ou da vivência do educando, podendo ser utilizada, didaticamente, para relacionar com os conceitos e conteúdos geográficos a serem trabalhados. De tal forma, “[...] o professor precisa ouvir e ser ouvido na relação sujeitos-saberes-práticas, em torno dos objetos de estudo, numa práxis didática, dada que a aprendizagem significativa, pelos alunos, ocorre em dialogia com a realidade apreendida” (NOGUEIRA; CARNEIRO, p. 138).

A realidade, portanto, é o ponto de partida para que alunos e professores consigam problematizar a vida cotidiana, local e também global. Percebe-se, então, que é fundamental ao trabalhar com a Geografia levar em consideração as diferentes realidades dos estudantes e considerá-las no processo de aprendizagem. A Geografia encontra nesta riqueza de saberes dos alunos um fértil terreno para ser explorado durante as aulas. Então cabe indagar-se: será que a vivência dos alunos realmente não precisa estar inserida nos currículos e nos planejamentos das aulas dos professores de Geografia? Neste sentido Roberts nos ajuda com a resposta:

A questão para mim não é se o currículo de geografia da escola deve desenvolver o conhecimento dos alunos além de suas experiências

existentes. Não conheço nenhum currículo de geografia para qualquer faixa etária baseado inteiramente no conhecimento diário dos alunos. A questão é se um documento do currículo de geografia que determina o que os alunos devem estudar deve excluir, como Young sugere, o conhecimento diário dos alunos (ROBERTS, 2014, p. 193, tradução nossa²²)

A autora não defende um currículo inteiramente baseado nos conhecimentos experienciais ou da vivência dos estudantes, mas questiona, pelo menos parcialmente, a concepção de Michael Young que sugere excluir dos currículos de Geografia, como também de outras disciplinas, tais saberes ou “conhecimentos”.

Vale lembrar que Young supõe que os professores fariam a ligação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar, estes apenas não deveriam ser a base dos currículos escolares. Entretanto, para Roberts (2014, p. 194), é provável que “[...] os professores levem o conhecimento dos alunos a sério apenas se forem orientados por documentos curriculares e projetos” (tradução nossa²³).

Seria difícil, portanto, imaginar um currículo de Geografia dissociado dos conhecimentos cotidianos dos educandos, pois é aí que habita grande parte da riqueza da Geografia enquanto disciplina: poder compreender o espaço que o aluno vive, saber interpretar sua realidade para então se ter a compreensão do mundo em suas mais variadas relações e escalas. O posicionamento de Roberts (2014) é bastante provocativo quando menciona que se os currículos de Geografia não valorizarem estes saberes dos alunos, muito provavelmente os professores não os trabalharão nas salas de aula. Esta é uma importante questão a refletir.

Assim, o que deve se indagar a partir das concepções de conhecimento poderoso e currículo de Michael Young é: não seria no mundo vivido que o currículo escolar encontraria o seu sentido e possibilitaria o emporamento (sic) dos sujeitos cognoscentes? Não seria o conhecimento contextualizado efetivamente potencializador para tomada de posse do real? E, por fim, não deveria os conhecimentos derivados da experiência dos educandos e educadores fazerem parte do currículo escolar? (ZANARDI, 2013, p. 11).

²² Excerto original: “The issue for me is not whether the school geography curriculum should develop students’ knowledge beyond their existing experience. I know of no geography curriculum for any age group based entirely on students’ everyday knowledge. The issue is about whether a geography curriculum document setting out what students are required to study, should exclude, as Young suggests, students’ everyday knowledge.”

²³ Excerto original: “teachers are likely to take pupils’ knowledge seriously only if they are guided to do so by curriculum documents and projects.”

Zanardi (2013) se posiciona afirmando que devemos sim construir uma concepção de currículo comprometida com a realidade vivida e, para tanto, se faz indispensável mostrar que o currículo não se limita apenas aos conteúdos eleitos por “especialistas” mas que, também, a experiência está além da motivação na busca pelo saber. Assim para o autor, o “[...] conhecimento só é poderoso quando ele se insere no currículo de forma *contextualizada*, sendo indispensável, assim, o diálogo entre a teoria e a experiência” (p. 14, grifos do autor).

Nestes escritos sobre a teoria de Young e de sua defesa de um conhecimento poderoso nas escolas não discordamos de suas ideias, pelo contrário, utilizamos dela para reforçar que precisamos de uma “Geografia poderosa”. Contudo, concorda-se com as ideias levantadas por Zanardi (2013) e Roberts (2014) de que **é necessário pensar nos conhecimentos cotidianos dos alunos nos currículos escolares** para que isso se efetive nas salas de aula, principalmente com a Geografia, que constantemente precisa visitar e revisitar estes saberes dos educandos para construir os conceitos geográficos necessários.

Assim sendo, na nossa concepção de uma “Geografia poderosa”, além de carregar consigo os preceitos aqui já mencionados, ela carrega também estes conhecimentos dos estudantes nos currículos e nas aulas. Mas vai além. Ela deve buscar também a construção da cidadania: buscar a maneira de como o aluno irá pensar e atuar no seu espaço, consciente de seus direitos e deveres.

5.3 POR UMA GEOGRAFIA PODEROSA E CIDADÃ

É de suma importância considerar o potencial que a Geografia possui na formação do sujeito, em especial para a formação de um indivíduo crítico e atento aos fenômenos, processos e acontecimentos do espaço geográfico. De acordo com Kimura (2010), é necessário desenvolver uma organização curricular que leve em consideração o aluno enquanto sujeito do conhecimento, de forma a ocupar, por isso, o centro do processo de aprendizagem. É necessário pensar na formação deste aluno enquanto um cidadão.

Para Belo e Ferreira (2012) o trabalho pedagógico é indiscutivelmente necessário e importante à formação do cidadão, e a Geografia, neste contexto, é uma disciplina que contribui com esta formação, “[...] pois traz em sua grande abrangência

em relação às diferentes áreas do conhecimento o respaldo necessário à compreensão do homem enquanto sujeito ativo em um mundo extremamente dinâmico” (p. 66).

Mas afinal, o que é formar o estudante para ser cidadão? Para os autores acima mencionados, formar, amplamente falando, refere-se à possibilidade de contribuir com a construção da identidade do indivíduo. Para os autores, a Geografia pode ser compreendida como uma disciplina adequada à formação do cidadão que necessitamos, ou seja, como um sujeito capaz de contribuir com verdadeiras transformações sociais.

Assim, o desafio presente no trabalho a ser desenvolvido com a disciplina Geografia se concretizaria na formação do cidadão, e uma educação fundamentada em princípios voltados à formação do cidadão é, portanto, formar sujeitos atuantes em nossa realidade (BELO; FERREIRA, 2012).

Formar os educandos para a cidadania, sem desconsiderar as especificidades das disciplinas escolares, é um dos grandes desafios da escola. De acordo com Pontuschka (2001) é quase consenso nos escritos oficiais ou não-oficiais de que a escola precisa contribuir para a construção da cidadania, mas que esta construção como meta é extremamente difícil de ser realizada, pois as escolas possuem uma população numerosa e altamente heterogênea: são diferenças de idade, de hábitos, de valores, de origens sociais, econômicas, culturais, e assim por diante.

Há um grande desafio para as práticas educativas e, nessa direção, para a Educação Geográfica; e este desafio se põe no sentido de como proceder na formação do cidadão, ou seja, na forma como os sujeitos-alunos serão desinstalados e mobilizados a perceberem, entenderem e vivenciarem a intrínseca relação entre os valores e a construção do mundo e da realidade mais próxima mais próxima à vida deles – sua localidade, sua comunidade, as cidade (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 55).

No entanto reitera-se que, apesar de ser um dos grandes desafios da escola hodierna (se não o maior), a construção da cidadania deve ser o objetivo das escolas e dos professores, não apenas da disciplina Geografia, mas de todas as disciplinas escolares. Como já destacado, a disciplinas, devidamente organizada para tal, possuem o “poder” de transformar a vida dos educandos, no sentido de promover seu desenvolvimento intelectual, moral e afetivo, sendo que estes vão à escola para alcançar aquele conhecimento que eles não podem acessar em outro lugar senão

nas escolas; e assim possibilitar ao aluno pensar e agir enquanto um cidadão da sociedade em que vive é fundamental.

Dentro desta “ideal” concepção de escola e o papel específico desempenhado pela Geografia que nesta seção objetivou-se esboçar, é importante retomar o conceito de **consciência espacial-cidadã** levantado por Nogueira e Carneiro (2013). Tal conceito agrega, de forma mais geral, o objetivo da escola (a formação para a cidadania) e também, com relação à especificidade da Geografia no currículo escolar, o raciocínio geográfico (a formação espacial).

Os autores afirmam que, uma Educação Geográfica, que tem por finalidade a construção de saberes em vista de uma formação da consciência espacial cidadã, deve se atentar para o que representa o entendimento de cidadania no contexto hodierno. Para os autores, pertencer a um espaço e nele ser cidadão implica que o sujeito saiba pensar o espaço no qual ele vive suas experiências de mundo.

Para estes autores, agir enquanto cidadão significa agir a partir do que se conhece, do que se aprendeu sobre o mundo, sobre suas formas de organização espacial. Sendo assim, uma consciência espacial-cidadã é a consciência do que se vive, como se vive e como pode se viver numa relação de mudanças eticamente responsáveis na realidade espacial (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013).

Deste modo, como se verifica, o desenvolvimento da cidadania estaria fortemente relacionado com a forma que o educando vive e de como ele pode viver (ou agir) no espaço. Isto é, uma cidadania plena não pode prescindir dos conhecimentos relacionados à dimensão espacial da vida humana. Portanto, o conhecimento geográfico é essencial para iluminar a experiência cotidianas dos alunos e fazer reluzir uma consciência espacial-cidadã.

Essa consciência espacial, pois, depende de uma instrumentação conceitual, para que se forme nas estruturas cognitivas do sujeito aprendente. Esse instrumental constrói-se por meio da apreensão analítica e integradora dos vários conjuntos espaciais, no sentido da multiplicidade dos espaços em um espaço, formando um conjunto multidimensional (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 26).

Destarte, o desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã implica, vale repetir, em uma instrumentação conceitual, ou seja, para que o professor possa desenvolver em seus alunos todo este instrumental das noções espaciais e da cidadania é necessário, pois, que se desenvolva e se construa os conceitos no

processo de aprendizagem, assim como já defendia Young (2007; 2011) e Cavalcanti (2005; 2006) e como foi argumentado nesta seção.

Assim sendo, a Geografia não deve ser então a Geografia do silêncio, uma Geografia passiva aos fenômenos e acontecimentos do mundo, mas deve ser aquela ciência que indaga, que deve possibilitar aos estudantes se questionarem acerca do mundo e agir sobre ele.

O que está em questão é pois um trabalho voltado à formação de uma consciência espacial cidadã capaz de motivar os educandos a pensarem a realidade, refletirem sobre o espaço geográfico; trata-se de desenvolver um raciocínio espacial, que, com sua base teórica, metodológica e conceitual, auxilie os estudantes a lerem sua realidade e o mundo de forma geral, indagando-os, propondo problematizações, e assim por diante.

Para os sujeitos-alunos viverem plenamente sua condição de cidadãos conscientes da espacialidade geográfica, é preciso que possam apreender e compreender que vivem numa dada realidade, em um dado contexto, numa cotidianidade e que esse viver está marcado pelas ações e interações que o constroem. Assim, o objeto de aprendizagem da Geografia escolar, o espaço geográfico, envolve conceitos e temas inter-relacionados, que contribuem para que os sujeitos-alunos possam entender sua realidade e explicá-la – **tendo como subsídios também categorias de outras ciências correlatas** – no sentido de ser e pertencer ao mundo como sujeito-cidadão, situado histórica e socioculturalmente. (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 96).

É importante destacar que a Geografia, isolada, não “resolverá” os problemas educacionais existentes nas escolas, e que não é ela sozinha que irá preparar o educando de forma plena para a cidadania. Assim é importante pensar também nos subsídios que outras ciências e disciplinas escolares tem a oferecer neste objetivo de proporcionar uma educação que seja capaz de desenvolver o sujeito de forma íntegra, nos seus variados aspectos.

Percebe-se desta forma a importância de uma Geografia que, além dos conceitos e temáticas que são trabalhados em sala de aula, incorpore também a criticidade, com a finalidade de desenvolver a cidadania por meio dos conteúdos geográficos que o professor irá ministrar. Não podemos discordar de Straforini (2018) quando este afirma que a Geografia Escolar possui um papel ímpar na leitura crítica

e reflexiva do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes.

Em tempos em que o papel e a importância da Geografia na formação global do estudante do Ensino Médio se tornam reduzidas ou secundarizadas, fazer esta reflexão acerca da importância, das contribuições e da relevância social da Geografia Escolar se mostra, como aqui procurou-se reforçar, de extrema necessidade. Mas se este é um momento de cautela para esta ciência, é também um momento fértil para mostrar o porquê e para quê estudar Geografia.

Excluir ou minimizar o papel da Geografia nos currículos escolares é impor aos educandos a exclusão dos seus direitos de aprendizagem dos conhecimentos geográficos. Não se deve defender, portanto, uma Geografia voltada unicamente à preparação dos estudantes para os vestibulares, ou unicamente para o ingresso no mercado do trabalho. Não é necessário um Ensino Médio dicotômico, dualista, como há décadas já vem acontecendo no ensino brasileiro.

É necessária uma Geografia que prepare o sujeito para a vida, que vá além dos conteúdos estudados nas escolas. É preciso uma Geografia que leve aquilo que o indivíduo estudou nas salas de aula para o seu cotidiano, para pensar nas situações do seu dia a dia, para ajudá-lo a refletir suas ações e de que forma ele irá se posicionar frente às adversidades que encontrará em sua vivência. Como aqui já se enfatizou, a Geografia é uma forma original de pensar, e assim é necessário defender uma Geografia que leve os estudantes a isso: a pensar geograficamente/espacialmente.

O Ensino Fundamental e Médio devem ser, nesse sentido, desafiadores, capazes de despertar o interesse dos educandos para a resolução dos problemas que a vida apresenta. Sendo assim, a escola deve hoje garantir os caminhos necessários para que os sujeitos possam compreender o cotidiano (CASTROGIOVANNI, 2007).

Isto é, ensinar Geografia é promover um amplo desenvolvimento do aluno para que este possa realizar práticas espaciais cidadãs, estando consciente de que a produção social do espaço também depende dele, já que o educando é também um sujeito partícipe da produção do espaço. A tarefa do professor é, certamente, auxiliar os estudantes a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vivida cotidianamente por eles como sendo uma realidade com dimensão espacial, e assim muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação com essa realidade (CAVALCANTI, 2017).

O objetivo geral dessa prática social de ensinar é, então, o de propiciar condições para que os alunos desenvolvam, por meio dos conteúdos, o pensamento teórico conceitual; e no caso específico dessa disciplina trata-se de formar um conceito amplo de espaço geográfico. Essa aprendizagem é importante porque compreender a realidade levando em conta a dimensão de sua espacialidade, enquanto determinação objetiva, é um 'jeito' mais abrangente de interpretar essa realidade (CAVALCANTI, 2017, p. 108).

Um ensino de Geografia comprometido com a compreensão da espacialidade, do mundo e da realidade, de forma reflexiva, crítica, com vista ao desenvolvimento do sujeito em seus diferentes aspectos é, portanto, a Geografia que hoje precisamos.

O objetivo é o desenvolvimento do(s) raciocínio(s) geográfico(s), como condição indispensável para a promoção da cidadania nesse processo, que, mediado pelo conhecimento conceitual, ajudará o aluno a interpretar o espaço geográfico. Não se trata apenas de aprender um conjunto de informações geográficas, mas sim de desenvolver um pensamento espacial e cidadão sobre suas práticas sociais.

Callai *et al* (2016) sintetiza com maestria toda esta importância da Geografia que se buscou delinear nesta seção na citação a seguir: [...] ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente" (p. 54).

Por conseguinte, é preciso defender então uma Geografia poderosa, que ofereça aos educandos conhecimentos que eles não iriam adquirir senão fosse nas salas de aula; aquilo que somente a Geografia pode oferecer enquanto disciplina: uma forma de pensar espacialmente, uma maneira única de ler e interpretar o mundo. Mas que, além de desenvolver o raciocínio espacial por meio de seus conceitos, suas práticas e metodologias, também desenvolva no educando o senso crítico, de forma que os conteúdos trabalhados por essa disciplina ajudem o sujeito no seu desenvolvimento integral enquanto cidadão que atua e que transforma o espaço. Seria esta, portanto, a necessária Geografia para as salas de aula.

6. ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Após as discussões levantadas até o presente momento a respeito das especificidades do Ensino Médio, das reformas curriculares para esta etapa do ensino e a importância dos conhecimentos da Geografia para a formação do aluno, chega-se então o momento de relacionar essa análise teórica aos resultados que foram obtidos com a pesquisa de campo, realizada com os discentes e docentes nas escolas selecionadas para a pesquisa.

A participação de todos os sujeitos da pesquisa – alunos e professores atuantes no município de Campo Mourão, PR – se deu por meio da aplicação de questionários, e complementarmente, de entrevistas (vide apêndices). Estes instrumentos de coleta de dados buscaram compreender, segundo os objetivos dessa investigação e considerando o presente momento histórico, como os sujeitos participantes da pesquisa compreendem a etapa do Ensino Médio e suas visões a respeito da importância do conhecimento geográfico, enfocando suas perspectivas e concepções, por meio das falas e depoimentos que foram registrados.

No caso dos discentes, buscou-se indagar sobre seus objetivos ao cursar tal etapa do ensino; averiguar seus conhecimentos em torno da Lei nº 13.415/2017; e como já ressaltado, suas opiniões a respeito da importância da Geografia escolar. Já as questões que compunham os questionários e os roteiros de entrevistas realizados com os docentes enfatizou a busca de dados que permitissem identificar e analisar suas perspectivas acerca das dificuldades e possibilidades que existem ao se trabalhar a Geografia com as turmas do Ensino Médio, bem como a importância e as contribuições dela enquanto disciplina nos currículos escolares desta etapa.

Buscar a compreensão das contribuições da Geografia para a formação do educando, principalmente no contexto de reformas educacionais presenciadas na atualidade, só se daria se primeiramente se compreendesse as visões daqueles que convivem com a disciplina Geografia diariamente nas escolas, que são os estudantes e os professores.

Como destaca Kimura (2010), é buscando interpretar as “geografias” presentes nas expressões dos alunos que se pode compreender mais profundamente o que dizem. Portanto, valorizar estes “dizeres” dos estudantes é fundamental para entender suas concepções sobre esta disciplina e refletir sobre a atual e a futura Geografia nas salas de aula.

Logo, as análises a seguir apresentam os resultados que foram obtidos a partir dos depoimentos destes sujeitos da pesquisa, que significativamente contribuíram para entender o papel da Geografia nas escolas na atualidade, além de nos revelar alguns caminhos para se pensar na Geografia que se faz necessária para a realidade do Ensino Médio.

As duas escolas selecionadas para a pesquisa estão localizadas no perímetro urbano do município de Campo Mourão, e aqui, segundo as normas éticas que regem a atividade de pesquisa, o nome destas foram mantidos no anonimato, utilizando-se os termos “Escola A” e “Escola B” para referir-se às mesmas.

A escola A é de pequeno porte e se encontra localizada em um bairro periférico do município, atendendo aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental no período da manhã e tarde, do Ensino Médio Regular no período da manhã e a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Dados do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2013, no qual afirma ter realizado um levantamento do diagnóstico da comunidade escolar por meio de um questionário que foi aplicado junto a 50% das famílias dos alunos, mostra que em 48% das famílias dos alunos apenas uma pessoa é responsável pela renda familiar; 10% vivem com menos de um salário mínimo; 50% entre um e dois salários mínimos; 34% entre três e cinco salários mínimos e 6% acima de cinco salários mínimos. Trata-se, assim, de uma escola que atende a uma comunidade cujas famílias são, predominantemente, de baixa renda.

Já a escola B localiza-se no centro da cidade, possuindo um espaço físico maior que a primeira escola, totalizando, de acordo com o PPP da escola (2018), cerca de 2.100 alunos nas etapas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, cursos de Educação Profissional nas modalidades Integrada à Educação de Jovens e Adultos e subsequentes.

Segundo uma pesquisa realizada com 1.233 alunos pela própria escola e que consta no PPP da mesma, 0,2% dos participantes afirmaram que não possuem renda alguma; 7,4% que a renda é de até 1 salário mínimo; 26,4% que é de 1 a 2 salários mínimos; 24,7% que é de 2 a 5 salários mínimos; 7,7% de 5 a 10 salários mínimos; 1,5% que é mais de 10 salários mínimos e 32,2% não souberam responder.

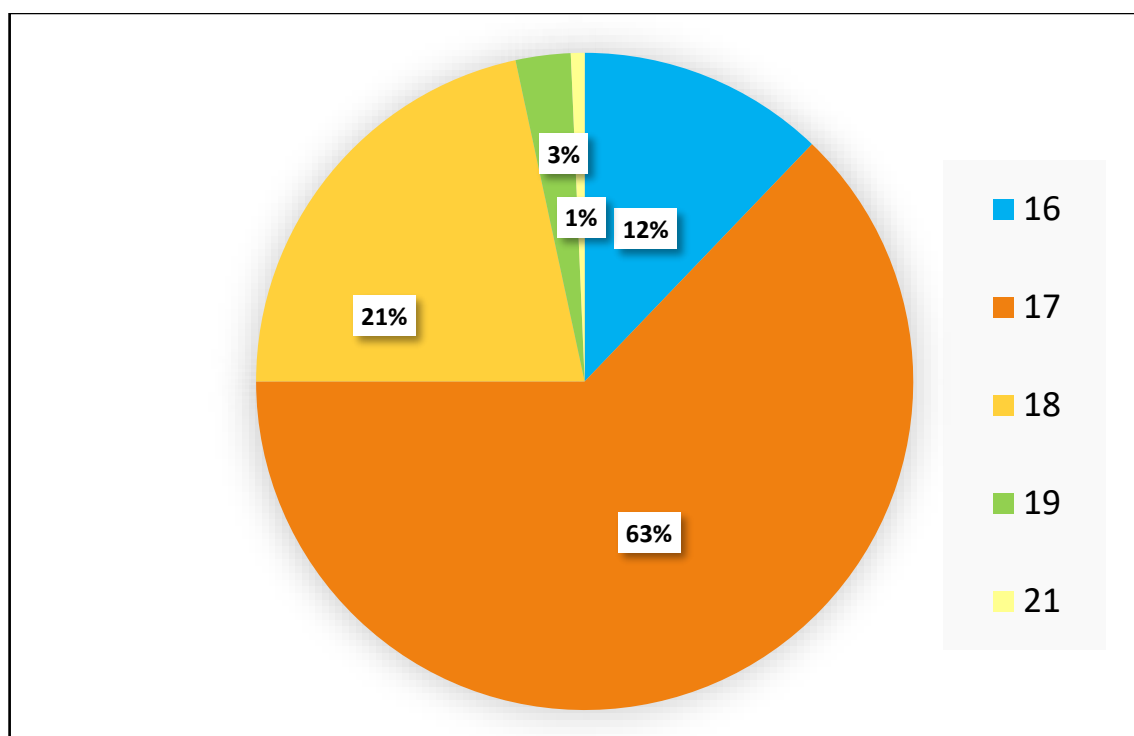
Além disso, estes participantes da pesquisa realizada pela escola também mencionaram a distância de suas residências em relação ao colégio, onde 16,7% residem a pelo menos 500 metros; 20,5% residem de 500 a 1.000 metros; 21,7%

residem a mais de 1.000 metros; 36,1% residem a mais de 2 quilômetros e 5% residem em outra cidade.

Com relação à localização das residências, o PPP da escola aponta que 63,7% moram em bairros; 33% moram no centro da cidade e 3,3% na zona rural do município. Percebe-se então com estes dados que a escola em questão não recebe apenas os alunos que habitam nas proximidades da mesma, mas recebe alunos de diferentes locais do município, até mesmo de outras cidades.

Entre estas duas escolas, três foram os professores que participaram da pesquisa, além de duas turmas da escola A e quatro turmas da escola B, ambas do 3º ano do Ensino Médio, que responderam o questionário aplicado. Destes, foram 148 os alunos participantes, cuja idade variou entre 16 e 21 anos, representado pelo gráfico 02 a seguir:

Gráfico 02: Idade dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: o próprio autor, 2019.

Como se observa no gráfico, maior parte dos alunos se encontram na faixa etária dos 17 (93 alunos) e 18 anos de idade (32 alunos), demonstrando então que estão na série adequada às suas idades, enquanto uma pequena porcentagem de alunos demonstraram estar atrasados em relação à idade escolar.

Já nas entrevistas realizadas com os educandos, dois grupos focais foram estruturados para tal, sendo um grupo focal na escola A e outro na escola B. O pesquisador ao optar pela realização de grupos focais tem por objetivo estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem (BAUER; GASKELL, 2002). Sendo assim, os grupos participantes desta pesquisa eram compostos por seis educandos cada, no qual realizou-se entrevistas conjuntas com estes discentes, ao mesmo tempo e no mesmo local, indagando sobre as visões destes sobre a etapa do Ensino Médio e suas perspectivas sobre a disciplina de Geografia em meio a este contexto.

Os alunos participantes dos grupos focais também não terão suas identidades reveladas, sendo tratados ao longo do texto como aluno 01, aluno 02, e assim por diante, sendo os alunos de 01 a 06 pertencentes à escola A e os alunos 07 à 12 os que participaram do grupo focal da escola B.

Em relação às três professoras que participaram da pesquisa, e que aqui também não terão seus nomes revelados e serão tratados como P1, P2 e P3, percebe-se que existem algumas diferenças em relação ao tempo que atuam como docentes.

A P1, que desempenha sua função profissional na escola A, atua como docente há 35 anos, e leciona Geografia há 32 anos de sua carreira. Já a P2, que desempenha sua função profissional na escola B, atua há 45 anos na docência, sendo 25 anos na disciplina de Geografia; enquanto a P3, que também desempenha sua função profissional na escola B, atua como professora de Geografia desde setembro de 2018, por meio do Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS)²⁴.

As três professoras tiveram sua formação de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sendo que a P1 possui o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)²⁵ em sua formação e as P2 e P3 possuem especializações.

Assim, com este breve perfil dos sujeitos da pesquisa traçados, os próximos tópicos serão destinados às análises das respostas e depoimentos que foram fornecidas por estes, apresentando reflexivamente as opiniões dos discentes e

²⁴ Processo seletivo que ocorre anualmente no estado do Paraná para a contratação de professores das escolas estaduais.

²⁵ De acordo com o Portal do dia a dia da educação do Paraná, O PDE é uma política pública de Estado que estabelece o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica, cujo objetivo do programa é proporcionar aos professores da rede pública estadual do ensino os subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

docentes com base naquilo que foi dito ou escrito nos questionários e nas entrevistas que foram feitas.

Deste modo, de acordo com a análise de conteúdo realizada (BAUER; GASKELL, 2002; CAREGNATO; MUTTI, 2006; MORAES, 1999) os dados recolhidos ao longo da investigação foram agrupados em sete categorias que sintetizam, de acordo com os objetivos da pesquisa, os resultados a que se chegou. São elas:

- Os alunos e suas relações com os estudos e a escola;
- Os alunos e suas relações com Ensino Médio;
- Os alunos e a importância da Geografia;
- Os docentes, o Ensino Médio e suas relações com os estudantes;
- Os docentes, a Geografia e suas impressões sobre a Reforma do Ensino Médio;
- Os docentes e a importância social da Geografia Escolar;
- As perspectivas docentes quanto ao futuro da Geografia no currículo do Ensino Médio;

6.1 OS ALUNOS E SUAS RELAÇÕES COM OS ESTUDOS E A ESCOLA

O questionário aplicado aos estudantes era composto por 13 perguntas que abordavam sobre os objetivos dos educandos para como a etapa do Ensino Médio; seus conhecimentos em torno da Lei nº 13.415/2017 e ainda suas opiniões a respeito da Geografia.

Já as entrevistas com os grupos focais possuíam quatro questões estruturantes, das quais outras questões menores se desmembravam destas no decorrer das entrevistas conforme alguns pontos eram ressaltados pelos educandos em suas falas. O objetivo, tal como já foi ressaltado, foi analisar, considerando os objetivos da pesquisa e à luz dos referenciais teóricos abordados nas seções anteriores, as visões dos educandos sobre o Ensino Médio de modo geral e, particularmente, sobre a Geografia escolar.

De início se buscou compreender se os discentes gostavam de suas escolas e do ato de estudar²⁶, já que antes de indagá-los se gostam ou não da Geografia, é necessário entender se os mesmos gostam de estudar de um modo geral, ou se sentem à vontade nos locais onde estudam. Assim, se torna mais fácil de compreender se o gostar ou não da Geografia está associado ao prazer ou desprazer em estudar ou se possui alguma relação com a própria disciplina e os conhecimentos por ela veiculados.

Quando solicitado que justificassem o porquê (e considerando que dentro de uma justificativa poderiam haver um ou mais motivos), as principais respostas foram: boa direção e/ou equipe pedagógica da escola (mencionada em 14 respostas); bons professores (mencionada 12 vezes); ensino de qualidade (8 vezes); gostam da escola, mas poderia melhorar em alguns aspectos (5 vezes); é uma boa escola (4 vezes), possui uma boa estrutura (3 vezes) e que se trata de uma escola bem organizada (2 vezes).

Nas palavras de alguns destes alunos: “Na minha escola todos os professores se dedicam ao máximo para dar um bom ensino e ajudar o aluno, além do diretor e pedagogas que sempre estão indo atrás dos alunos que menos se dedicam para ajudar” (B. A. B. F.). Para outro aluno, ainda:

Existe professores que estão muito empenhados em ensinar o aluno, então existe um compromisso muito interessante. Na parte da direção, o representante, sempre está à disposição dos alunos, também a organização é boa. Seguem as regras muito rigorosa, apesar de alunos não seguirem (L. V. S. B.).

Como se percebe, a qualidade do ensino da escola, de seus professores e da equipe pedagógica são pontos de grande importância para estes educandos e são, segundo os depoimentos, os principais motivos que os levam a gostarem da escola.

Além destes, outros motivos também foram destacados, mas sendo mencionados apenas uma única vez. Entre estes foram elencados: a escola possui projetos e atividades diferenciadas; a escola é um meio para o aluno alcançar a universidade e o mercado de trabalho; gosta da escola, mas tem dificuldades para aprender; é uma escola próxima à sua residência e que possui vários amigos neste ambiente.

²⁶ Você gosta de sua escola? Justifique sua resposta

Sendo assim, ainda que em menor proporção, para alguns destes alunos a escola é vista como um meio para a conquista de uma vaga nas universidades ou no mercado de trabalho. Associar a escola às amizades que lá os educandos fizeram também foi destacado, mostrando que a escola é, além de um lugar de aprendizado, um espaço em que eles criam e desenvolvem laços com outros jovens.

Na escola B, a grande maioria dos discentes também afirmou gostar de sua escola (93,04% - 107 alunos), e apenas 8 alunos (6,96%) disseram não gostar do local no qual estudam.

Dentre os motivos para os educandos gostarem de suas escolas, e levando em consideração que cada aluno poderia justificar um ou mais motivos, encontram-se: a escola possui bons professores (mencionado 37 vezes); possui ensino de qualidade (23 vezes); o colégio tem uma boa infraestrutura (18 vezes); gosta da escola, mas não concorda com algumas coisas ou poderia melhorar em alguns aspectos (12 vezes); a boa direção e/ou equipe pedagógica da escola (9 vezes); é uma boa escola (9 vezes); é uma escola bem organizada (5 vezes); a escola se preocupa com os alunos (4 vezes); ela é boa mesmo sendo pública (3 vezes); gosta das amizades que estão na escola (3 vezes); prepara os estudantes para o vestibulares/universidades (3 vezes) e porque estuda há anos neste colégio (3 vezes).

Nas palavras de alguns destes educandos: “Eu gosto da minha escola, por ter professores excelentes, qualidade de ensino muito boa e tem zelo pelos seus alunos, realmente se importam com o que pensamos” (I. O. V.); e, semelhante à resposta anterior, outro discente destaca: “Gosto da minha escola onde estudo pois a estrutura dela é boa, os professores e os ensinamentos são ótimos” (E.).

Assim como no caso da escola A, a qualidade do ensino e os bons professores são aqui também pontos destacados pelos discentes tornando o ambiente escolar, segundo os depoimentos colhidos por intermédio dos questionários, um local agradável e atraente para os mesmos: [A escola] É um local bem interessante de estar todos os dias” (A.C.), afirmou o aluno.

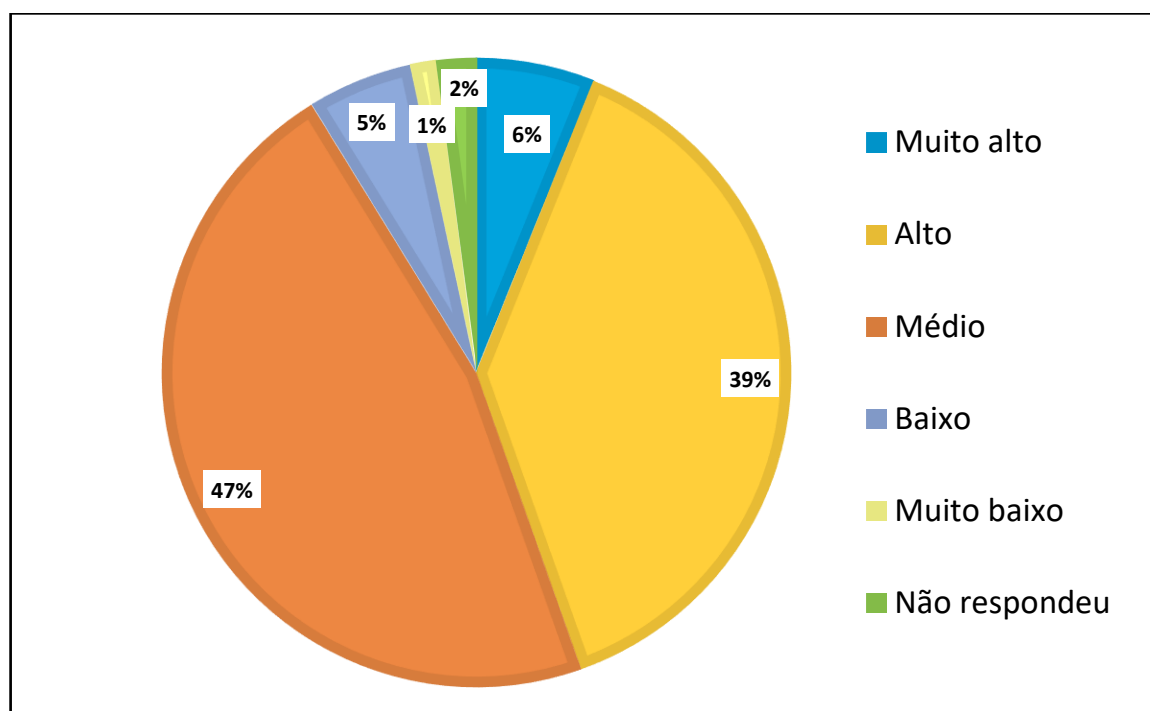
Outros motivos geralmente mencionados por apenas um aluno, foram destacados, tais como: a escola corresponde às expectativas do discente; é um lugar agradável; o colégio proporciona atividades diferenciadas; se encontra localizada próximo à residência; possui uma boa disciplina e um ensino rígido; gosta da escola porque gosta de estudar, assim como o estudante também gosta da escola, mas não gosta de estudar, dentre outras justificativas.

Ainda, sete alunos não justificaram suas respostas, e dentre aqueles que afirmaram não gostar de sua escola, os motivos apontados foram porque acredita que a escola não valoriza os bons alunos; limitam as ações dos alunos; acham o ensino desinteressante; pensa que os representantes não cumprem as promessas realizadas; acham que a estrutura da escola poderia ser melhor ou simplesmente porque não gosta de acordar cedo para ir à escola.

Percebe-se pelos motivos destacados e pelos breves relatos evidenciados que, de um modo geral, os estudantes gostam das escolas em que estudam, e por mais que existam algumas críticas pontuais, estas atendem às expectativas dos discentes, não havendo uma aversão ao ambiente escolar e nem aos estudos.

Deste modo, quando questionados sobre o grau de interesse pelos estudos²⁷ observa-se, no gráfico 03, que a grande maioria dos educandos o avalia como “alto” (total de 57 alunos) ou “médio” (69 alunos). As respostas “baixo” e “muito baixo” não totalizaram mais que 6% das respostas (10 respostas ao todo).

Gráfico 03: Grau de interesse pelos estudos



Fonte: o próprio autor, 2019.

²⁷ Como você avalia seu grau de interesse pelos estudos? Muito alto; alto; médio; baixo; muito baixo.

Algo que ficou evidente nas falas dos alunos durante a realização das entrevistas com os grupos focais foi a dificuldade, no caso de muitos alunos, de conciliar os estudos com o trabalho, já que muitos destes alunos estão inseridos no mercado de trabalho, e em muitos casos este se torna uma necessidade, seja para ajudar a família no lar ou mesmo para poderem se manter.

Por conta dessa necessidade de se “dividirem” entre trabalho e estudos, os alunos da escola A afirmaram no grupo focal que se sentem em desvantagem em relação aos alunos de escolas particulares, por exemplo, quando se trata de se prepararem para ingressar em um curso superior. Nas palavras destes alunos: “[...] em uma faculdade assim logo de cara, pode ser mais difícil, tanto que esse negócio de passar em vestibular e tal, muita gente vai ter dificuldade em passar em uma federal da vida, por que é muito corrido pra nós” (Aluno 01).

Quando perguntado sobre o porquê de acharem difícil esse ingresso em uma universidade, o aluno em questão afirma que pelo fato dele e outros estudantes trabalharem durante o período da tarde, eles não terão tanto tempo para se dedicar aos estudos como uma pessoa que tem melhores condições financeiras e que pode passar o dia apenas estudando. O aluno ainda ressalta: “A gente comparando com uma pessoa dessas vai ter **dificuldade em aprender os conteúdos e competir com ela**, entendeu” (Aluno 01, grifos nossos).

Depreende-se da fala do educando em questão que a noção de “competição” está presente. Estariam as escolas competindo por aprovação nos vestibulares nos dias de hoje? Esta é uma reflexão que precisa ser levantada, já que o ensino muitas vezes vem sendo tratado como uma mercadoria, em que as escolas com os maiores números de aprovações nos vestibulares são as mais “cobiçadas”.

Outra aluna, ao falar sobre os estudos, afirmou: “[...] a maioria de nós às vezes não estuda o suficiente por preguiça também, porque eu creio que se a gente estudasse mais em casa, por exemplo, no período da noite, umas duas horas por dia, facilitaria bem mais [...]” (Aluna 03). Mas em seguida, relativizando a afirmação inicial, a aluna destaca que os alunos que trabalham acabam não tendo o mesmo tempo para os estudos, e que “Se for pra estudar mesmo pra conseguir entrar em uma faculdade tipo boa, logo de cara, acho que vai ser mais exaustivo mentalmente para o aluno”.

Na fala de outra aluna: “É até mais difícil até pelo número de aulas né, que a gente tem bem menos que uma escola particular que fica o dia inteiro lá estudando” (Aluna 04). Similar a esta afirmação da aluna da escola A, um outro aluno da escola

B também destacou a questão da carga horária das disciplinas, dizendo que, se comparado à uma escola particular, se sentem em desvantagem: [...] em [uma] escola particular eles têm aula manhã e à tarde e tem cinco, seis aulas de matemática enquanto a gente tem três no Ensino Médio, no terceiro ano. Então é bem defasado” (Aluno 08).

Logo adiante, o Aluno 08 ainda concluiu: “[...] a gente não tem tanto tempo de estudo como quem estuda, que tem uma oportunidade de estudar em uma escola particular. Então eu acredito que **a gente acaba sendo meio que prejudicado**” (Grifos nossos). A preocupação para com o tempo disponível para estudar, e a sensação de desvantagem em relação aos alunos de escolas privadas foi algo que os discentes destacaram preocupá-los, ainda mais neste momento de suas vidas em que cursam a última série da Educação Básica, no qual se prepararam para os vestibulares ou para o mercado de trabalho.

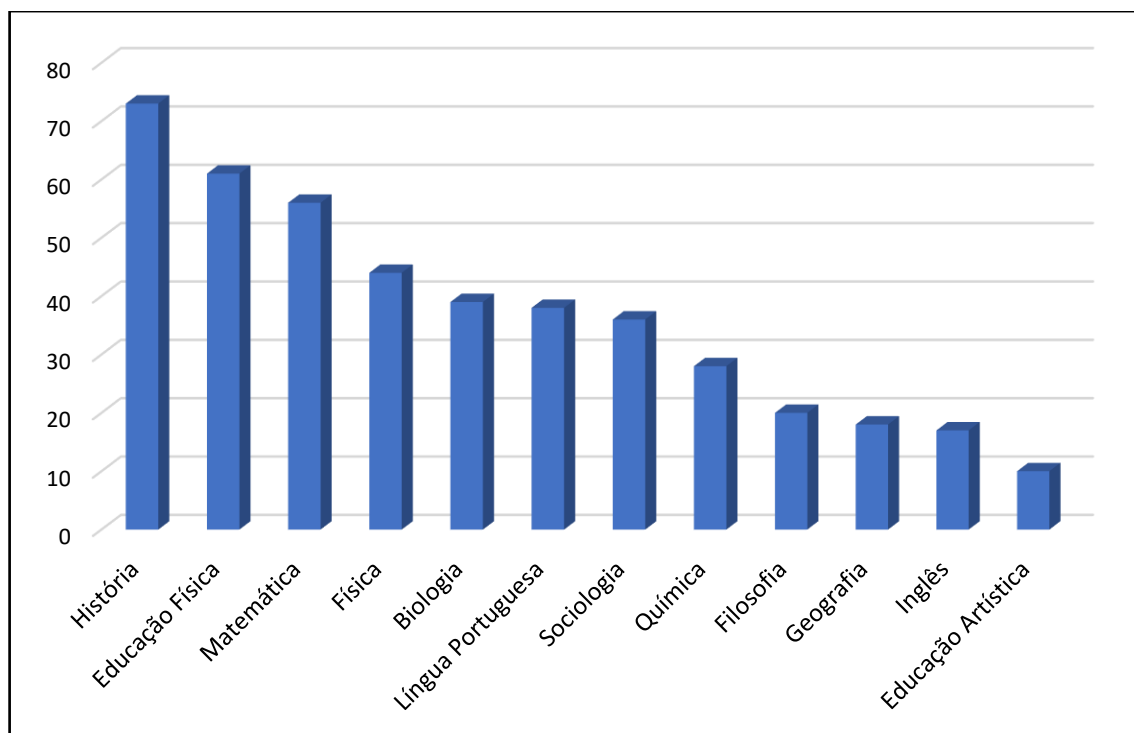
Fica evidente, no entanto, que a escola e os estudos são valorizados por estes alunos. Tanto nos questionários como nas entrevistas, os alunos afirmam ter ciência da importância de estudar, ainda que muitas vezes eles encontrem algumas dificuldades para se dedicarem, como foi ressaltado por alguns alunos dos grupos focais ao destacarem que a realidade do aluno trabalhador acaba dificultando estudarem tanto quanto gostariam.

Os educandos reconhecem que se tivessem melhores condições de vida e, conseqüentemente, mais tempo para se dedicarem aos estudos, seus resultados seriam melhores. Como também ficou claro nos depoimentos destes alunos, eles se sentem em desvantagem em relação aos estudantes de escolas particulares, que, como elencaram, possuem de um ensino em tempo integral, um maior foco nos estudos para a aprovação nos vestibulares ou mesmo uma carga horária maior em determinadas disciplinas.

Percebe-se nas respostas dos alunos nos questionários que existe também um maior grau de interesse por determinadas disciplinas e um menor grau de interesse por outras. Assim, quando se solicitou que os educandos assinalassem as três disciplinas que eles mais gostavam de estudar²⁸, o resultado, como demonstrado no gráfico 04, foi o seguinte:

²⁸ Assinale suas três disciplinas favoritas presentes no Ensino Médio.

Gráfico 04: Disciplinas favoritas presentes no Ensino Médio



Fonte: o próprio autor, 2019.

As três disciplinas que foram mais vezes apontadas pelos educandos como suas preferidas foram, portanto, História, Educação Física e Matemática (17%, 14% e 13% das respostas, respectivamente). Na sequência, Física foi assinalada 44 vezes (10%), enquanto Língua Portuguesa e Biologia possuem 9% das respostas. A disciplina de Sociologia teve 8% das respostas, (assinalada 36 vezes), Química 6% (28 vezes), enquanto Filosofia, Geografia e Inglês tiveram apenas 4%, e a Educação Artística teve mínimos 2% dos alunos a destacando como favorita.

Enfatizando o caso da Geografia, mencionada por 18 alunos, é necessário problematizar algumas questões: por que a Geografia ocupa as últimas posições da preferência dos alunos nesta pesquisa? Quais fatores influenciam nestas escolhas? Será que estes alunos têm clareza da importância da Geografia para a sua formação?

Buscando responder estas questões perguntou-se em ambos os grupos focais sobre o(s) porquê(s) de determinadas disciplinas serem do agrado dos alunos e outras não. Estas preferências teriam relações com as práticas dos professores? Ou são os conteúdos que agradam os educandos? Percebeu-se na análise realizada das entrevistas que a preferência pelas disciplinas que os estudantes mencionaram como

favoritas estão associadas tanto ao interesse pelos conteúdos como pelas estratégias didáticas utilizadas pelos seus professores.

Dentre as disciplinas que os alunos salientaram nas entrevistas, História e Biologia foram as mais destacadas e que os discentes mais comentaram sobre. Ao se perguntar de início o que mais chama a atenção destes na disciplina de Biologia, o Aluno 08 respondeu:

O que me fez gostar de Biologia esse ano foi **a forma que a professora explicou**. Eu acho que ela explicou bem, ela explica bem e **eu gosto de quando eu consigo entender o conteúdo**, e no caso de Biologia eu consegui entender bem o conteúdo e eu consigo fazer bem as coisas, então eu fico feliz e eu gosto disso, e é por isso que esse ano eu fiquei mais voltado pra área de Biologia (Aluno 08, grifos nossos)

Para a Aluna 10, a disciplina de Biologia foi a que a fez se sentir mais confortável em realizar uma prova e ter propriedade para respondê-la, e complementa que a metodologia da professora a agrada, além de destacar que é pelo fato da [...] matéria também ser bem interessante, no terceiro ano sobre genética... achei bem legal”.

Nota-se que no caso da disciplina de Biologia os alunos afirmam gostar da mesma porque conseguem entender seus conteúdos, justamente por terem uma professora que coloca os mesmos de uma forma compreensível para os estudantes. A aluna 10 ao mencionar que consegue fazer uma prova de Biologia deixa claro que houve o processo de aprendizado, se sentindo então confortável com a disciplina e os conteúdos por ela veiculados.

Ainda se perguntou sobre a atratividade da disciplina de História, a mais citada como favorita pelos alunos que responderam o questionário aplicado. No caso dos alunos da escola A, percebe-se que há um interesse pelos conteúdos trabalhados pela História. De acordo com a Aluna 04: “Eu acho que **a matéria em si já ajuda** né. Ela é uma matéria gostosa de aprender, gostosa eu acho de o professor passar para o aluno” (grifos nossos). Concordando com esta resposta, a Aluna 03 complementa afirmando que a disciplina tem muitos assuntos interessantes.

Os conteúdos veiculados pela disciplina de História chamam a atenção destes educandos de acordo com suas falas. Os alunos também mencionam que é algo que eles conseguem ver no dia a dia na mídia, em documentários, livros, e assim por

diante. Os alunos também afirmaram que possuem bons professores de História. De acordo com o aluno 05, a professora “explica bem explicado”. Mas o que estes professores fazem em suas práticas didáticas que permitem aos educandos compreenderem os conteúdos trabalhados?

Ao citarem um professor que lecionou História para eles no ano de 2018, que aqui terá seu nome mantido no anonimato, os alunos afirmaram: “O professor X então que a gente se lembra, era interessante a maneira dele explicar porque ele dublava cada personagem. Se era som de tiro ele fazia o som do tiro” (Aluna 03).

O aluno 02 menciona que ele fazia *funk* em suas aulas com os conteúdos, e a aluna 03 afirma que eles não se esqueciam dos conteúdos trabalhados justamente por conta da forma que o professor falava em sala de aula, as estratégias que ele utilizava para tornar a aula mais interessante. De acordo com o Aluno 01, “Ele sabia prender a atenção de todo mundo na sala [...]”. Nota-se, portanto, que as metodologias utilizadas pelos professores da disciplina de História também são fatores determinantes para os discentes se identificarem com tal.

Logo, as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de História da escola A, tais como a música, a dublagem e interpretação de sons e personagens nas aulas, ou mesmo “explicar bem explicado”, como mencionou um aluno, somado ao interesse pelos conteúdos veiculados pela disciplina, fizeram com que estes alunos do grupo focal, em quase unanimidade, apontassem a História como uma de suas disciplinas favoritas.

Na escola B quase todos os estudantes do grupo focal também mencionaram a História como uma disciplina que os agrada, e nesta escola também está fortemente associada à professora que eles possuem. Ao perguntar o porquê desta preferência pela disciplina de História, uma das alunas afirma:

Primeiro que a professora Y é perfeita né, e **ela explica de um jeito muito simples**. E ela conta muita história que não tá no livro. E eu acho que o jeito simples dela explicar, e tipo, ela organiza no quadro de uma maneira que **faz a gente memorizar**, eu gosto disso (Aluna 12, grifos nossos).

Fica evidente, portanto, que a professora em questão agrada os educandos justamente pela forma didática e, portanto, atraente e acessível de explicar os conteúdos aos seus estudantes e é isso, que, segundo eles, faz com que haja o aprendizado. Nas palavras de outro aluno:

Ela explica de uma forma simples e ela tem vontade de explicar. Eu acho que **o entusiasmo dela em dar aula é uma das coisas mais marcantes sobre a profissionalidade dela**, porque... ela por exemplo, não é igual professores antigos de História que eu já tive que só pegavam, sentavam, passavam questões ou ditavam, e daí esperavam que a gente fossem correr atrás (Aluno 09, grifos nossos).

O educando em questão ainda continua afirmando que com o entusiasmo que essa professora possui consegue assim se lembrar de várias coisas que ele estudou mesmo no começo do ano letivo, pois a docente explicava de forma “simples”, ou seja, de forma didática, utilizando uma “metodologia diferente”, nas palavras do aluno.

Outro importante fator destacado pelos alunos foi a autoridade da professora em sala de aula, assim como o respeito mútuo que existe na relação alunos e professor. Na fala de uma das discentes, a professora de História “[...] faz com que a gente se sinta mais próximos dela, que não tem aquele medo. Ela impõe respeito, mas a gente também se sente respeitado de uma certa forma” (Aluna 10). A aluna ainda conclui afirmando que a professora “[...] induz a gente a querer saber aquilo, deixa a gente interessado”. Por fim, o aluno 07 relembra: “Eu acho que o conteúdo também né, é interessante”.

Fica evidente, então, que as estratégias didáticas utilizadas pela professora de História geram resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, já que mais de um aluno ressaltou que conseguem aprender, que os conteúdos são explicados de uma forma que faz com que os estudantes se interessem e efetivamente compreendam o que foi estudado. Ou seja, a docente em questão revela dominar um corpo de saberes que lhe permite despertar o interesse dos educandos para com a sua disciplina, e isso justifica, em parte, o porquê de a História ser a disciplina mais ressaltada nos questionários.

É importante destacar que a preferência por uma determinada disciplina é bastante subjetiva a cada educando, e diversos fatores podem influenciar neste “gosto”. Gostar de certa disciplina pode ser uma preferência pessoal ou pode estar ligado ao interesse pelos conteúdos veiculados pela disciplina. Entretanto, como se observou nas falas de alguns dos alunos, pode também, fundamentalmente, estar associado ao domínio didático-pedagógico do professor de determinada disciplina. É este aspecto que, de fato, sem desconsiderar aspectos sociais mais abrangentes, pode (ou não) despertar no jovem o interesse pelos conteúdos trabalhados.

O importante não é fazer com que o discente goste da disciplina x ou y, mas que ele consiga se apropriar do conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados por estas disciplinas durante seu processo de aprendizagem na escola. Como ressaltou Young (2007), aqui já destacado, o objetivo é transmitir um conhecimento poderoso aos educandos, no qual o conhecimento seja a preocupação central. A escola, portanto, deve se preocupar em transmitir este conhecimento especializado, o conhecimento poderoso, e, acrescentaríamos, este será acessível se as devidas práticas didáticas forem realizadas para que o aprendizado de fato possa ocorrer.

Mas e a Geografia, por que ela não foi destacada pelos alunos? O que estes pensam sobre esta disciplina? Este também foi um ponto destacado nos questionários e entrevistas e que será abordado mais adiante nesta seção, mas primeiro é preciso entender a relação destes discentes para com a etapa do Ensino Médio.

6.2 OS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO

Indagou-se, também, quais os objetivos que os educandos têm para com o Ensino Médio²⁹, na tentativa de compreender como estes veem essa etapa, seu sentido e importância. Deste modo, nesta categoria discute-se as visões dos alunos para com esta etapa do ensino, buscando entender como estes enxergam o Ensino Médio e suas perspectivas futuras.

Como já discutido na seção 3, o Ensino Médio brasileiro ainda convive com uma crise de identidade em suas políticas que ora direcionam para uma formação profissional, ora para uma formação mais ampla e geral, ou um “híbrido” das duas coisas, mas sem uma finalidade própria e bem delineada.

Como ressalta Nascimento (2007), a linha central das políticas para esta etapa do ensino, historicamente, tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral aos interesses do capital. Como explicitou-se na terceira seção deste trabalho, decorrem daí então as problemáticas de identidade do Ensino Médio; políticas educacionais contraditórias; manutenção do dualismo entre a formação

²⁹ Por qual (s) motivo (s) você decidiu cursar o Ensino Médio? (neste caso, pode assinalar mais de uma opção)

profissional e educação geral, elevadas taxas de evasão dos jovens, dentre outras já mencionadas anteriormente.

Mesquita e Lelis (2015) relembram que com o recente processo de democratização da educação, os jovens de setores populares passaram a ser o grande público desta etapa do ensino, e assim:

A sua maioria chega à escola sem incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 824).

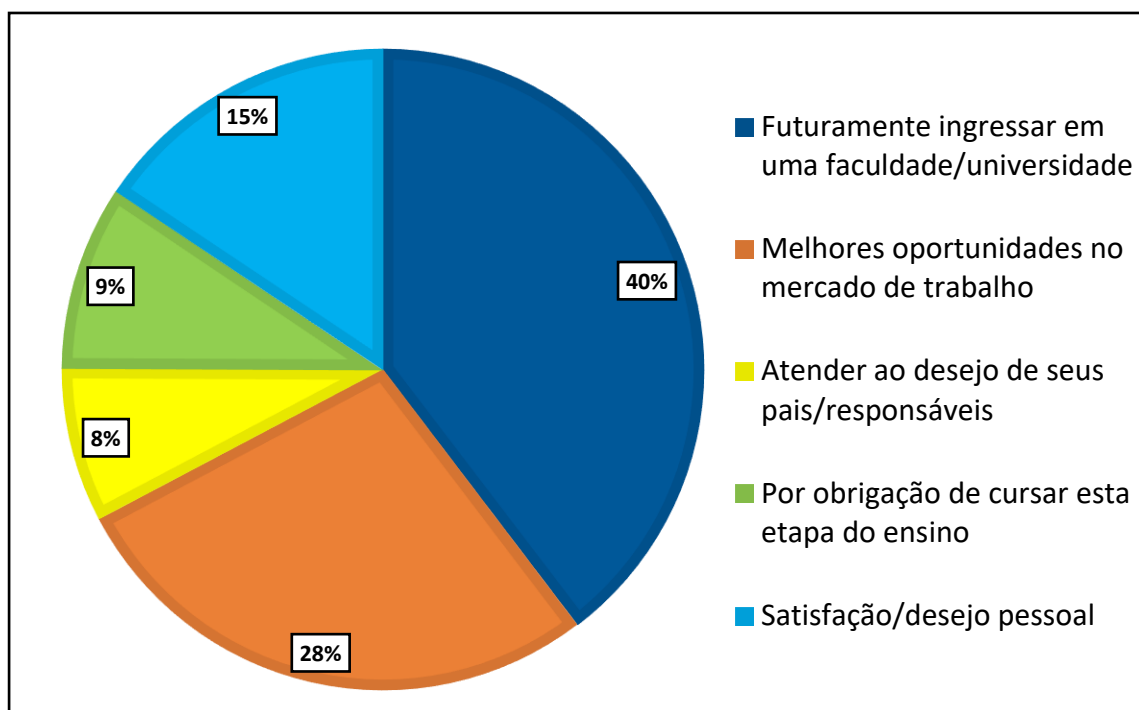
Buscando então compreender como os alunos participantes da pesquisa enxergam o Ensino Médio, perguntou-se por qual, ou quais motivos os levarem a cursar tal etapa. Como se observa nas falas dos educandos nos grupos focais mencionados no tópico anterior, a preocupação maior está associada ao ingresso no Ensino Superior, e as respostas dos questionários também ilustram esse fato.

Assim, para 40% dos estudantes que responderam o questionário, seus objetivos para com o Ensino Médio é o de futuramente ingressar em uma universidade/faculdade. Além disso, 28% afirmaram cursar o Ensino Médio para ter melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho.

A dualidade entre formação propedêutica e formação profissional, que há décadas marca a educação brasileira, ainda se faz presente nas escolas, e o questionário aplicado a estes discentes confirma tal fato ao mostrar que, para quase 60% dos educandos, o Ensino Médio ainda é relacionado ao ingresso no mercado de trabalho ou nas universidades.

Para 15% dos alunos, cursar o Ensino Médio foi um desejo pessoal, enquanto que para 9% foi por obrigação, e para outros 8% foi para atender aos desejos de seus pais ou responsáveis. Os resultados são ilustrados pelo Gráfico 05 na página seguinte.

Gráfico 05: Motivações dos alunos ao cursar o Ensino Médio



Fonte: o próprio autor, 2019.

De acordo com Borba (2011), a etapa do Ensino Médio que, a princípio, deveria proporcionar o desenvolvimento intelectual, crítico e ético para a inserção e atuação efetiva dos jovens na sociedade, tem funcionado como uma ponte entre a etapa do Ensino Fundamental, e posteriormente para o Ensino Superior.

Certamente a possibilidade de ingressar nas universidades é de suma importância e também necessária, mas não deve ser a única preocupação desta etapa do ensino, pois, como Borba já apontou, tem a função de preparar o jovem para a vida na sociedade.

Observou-se nas respostas dos questionários que os alunos veem o Ensino Médio como uma “ponte para um futuro melhor”. Porém, enxergar esta etapa como aquela que irá conduzir o educando a uma boa universidade ou a um bom emprego pode se tornar uma visão perigosa:

No Brasil, o problema estrutural do desemprego é associado frequentemente a algumas assertivas duvidosas e até enganosas, como, por exemplo, que sobram vagas porque não há profissionais preparados e experientes, que a inexistência de ‘mão-de-obra qualificada’ impede o desenvolvimento do país, para imputar aos trabalhadores, aos desempregados e aos que buscam o primeiro emprego, no caso, os jovens, uma responsabilidade indevida (BORBA, 2011, p. 144).

É duvidoso, portanto, acreditar veemente que é a etapa do Ensino Médio que irá garantir um futuro melhor, como as atuais reformas desta etapa vêm divulgando, já que hoje se convive com alarmantes taxas de desemprego, os altos números de jovens concorrendo por um pequeno número vagas nas universidades públicas, o elevado número de indivíduos fora das salas de aula, e assim por diante.

Não se descarta a possibilidade de que o Ensino Médio possa de fato contribuir para a qualificação e inserção do educando no mundo no trabalho ou no Ensino Superior. Tal etapa, como já foi discutido, inegavelmente apresenta diversas possibilidades para a formação do sujeito. Contudo, é necessário o cuidado para que o Ensino Médio não se torne “vazio”, sem objetivos e finalidade próprias, em que passa a existir um “declínio da utilidade social dos diplomas” para os estudantes, como destaca Krawczyk (2009).

Nas entrevistas que foram realizadas, ficou evidente que os educandos veem o Ensino Médio como uma etapa que apresenta diversas fragilidades. Na fala de um dos alunos do grupo focal:

Eu acho que o Ensino Médio, pelo menos público, é **muito negligenciado**, tanto pelo governo, tanto pelas pessoas da escola, tanto pelos professores ou até mesmo pelos alunos. Eu acho que todo mundo que estudou em escola pública a vida inteira como eu, tem uma visão bastante pejorativa do ensino público, já que tem muitos professores que não procuram ensinar o aluno com tanto... com tanta vontade, com tanto desdém, como alguns professores tem. [...] Tem muitos professores que inclusive não pegam e não focam tanto no conteúdo como deveriam focar, não pegam e focam tanto em **ajudar a gente a ingressar em uma faculdade pública** [...]. Eu não acho que os professores da escola pública conseguem atribuir com isso, de uma forma... não digo todos, também não posso falar de uma forma geral, porque tem bastante professores que, pelo menos em escola pública, que eu já vi que ajudam bastante, que correm atrás dos alunos, mas tem alguns professores que negligenciam muito (Aluno 09, grifos nossos).

Na opinião deste aluno existe um Ensino Médio que é negligenciado por diferentes sujeitos: professores, alunos, escola ou mesmo o Estado. O aluno destaca que existe uma visão bastante negativa em torno do ensino público, algo que, como já abordado na terceira seção desta pesquisa, reflete as políticas neoliberais que se vivencia na atualidade: o sucateamento dos serviços públicos e uma valorização exacerbada do que é privado. Tal concepção está presente na fala do educando em questão quando ressalta esta visão “pejorativa” do ensino público e afirma, em outro

momento, que o ensino ofertado na escola pública, comparado ao ensino de uma escola particular, é “bem diferente”.

Mais adiante, este mesmo aluno faz uma outra interessante observação a respeito do atual sistema de ensino:

Acho que **o ensino público não é feito totalmente pro pobre ingressar em uma sociedade**, poder crescer nessa sociedade. Ele é bem feito pra gente poder **mais se adaptar a ela, não a gente poder crescer nela**. Por exemplo, aqui na escola a gente não tem uma educação total sobre a sociedade como uma escola particular teria, por exemplo, **a gente também não pode desenvolver os nossos meios de pensamentos aqui**. A gente não pode desenvolver tanto a nossa forma de pensar, tanto a nossa forma de ver o mundo... e por falando mais no pobre: nós que precisamos trabalhar pra ajudar nas contas em casa já que nossos pais não podem arcar totalmente com as consequências, a gente não vai poder ter tanto tempo pra poder se destacar nos estudos, pra poder estudar de fato e para poder ingressar em uma faculdade particular por causa da nossa instabilidade financeira, que é algo bem instável na minha opinião (Aluno 09, grifos nossos).

O aluno em questão aponta com interessante poder de crítica que a formação proporcionada pela escola pública não permite ao aluno desenvolver, suficientemente, os meios de pensamentos tal como deveriam, ou seja, não permite se apropriar daquele conhecimento poderoso do qual destacou Young (2007, 2011), afirmando que este não é um tipo de ensino que permite ao pobre “ingressar na sociedade”, leia-se agir mais conscientemente para nela agir e transformá-la, mas sim, simplesmente se “adaptar” a mesma. Assim, é preciso indagar: preparar o educando para a vida em sociedade, enquanto um cidadão consciente de como ele pode modificá-la, não deveria ser um dos principais objetivos da escola nos dias de hoje? Será que a preparação para a vida cidadã vem acontecendo tal como deveria?

O aluno ainda evidencia a diferença no que se refere às condições materiais entre os frequentadores do ensino público e do ensino privado, tal como outros discentes também verbalizaram, ressaltando, mais uma vez criticamente, que a condição financeira dos primeiros muitas vezes não permite “se destacarem tanto” nos estudos como gostariam, já que é preciso se inserir precocemente no mundo do trabalho para conseguirem sua subsistência.

Trata-se, portanto, de uma realidade já bem descrita na literatura educacional, que afeta uma parcela significativa dos alunos da escola pública, e, como se observa claramente nas entrevistas, os educandos indicam que a necessidade de inserção no

mercado de trabalho compromete fortemente sua atividade de estudo e conseqüentemente sua vida futura.

Com base nos depoimentos dos estudantes a respeito das fragilidades que eles percebem no Ensino Médio, perguntou-se ainda se estes acreditam que tal etapa foi importante para sua formação. De acordo com o Aluno 01, o Ensino Médio acrescentou em sua vida: “Tipo, conhecimentos da Geografia, da História que a gente aprendeu, da filosofia, da sociologia... foi muito importante pra gente, tanto pra nossa **formação de caráter** como de **entender o mundo inteiro a nossa volta**” (grifos nossos).

Nesta fala do aluno da escola A se percebe que o educando em questão possui a consciência que as diferentes disciplinas estudadas ao longo da vida escolar o ajudou a entender o mundo e ainda na formação do seu caráter, ou seja, a construção de um aluno cidadão, objetivo das escolas nos tempos de hoje, aqui foi alcançado quando o aluno percebe que aquilo que ele viveu na escola o ajudou a prepará-lo para o mundo.

No entanto, o Aluno 09 afirma, contraditoriamente, que “agora”, ou seja, com a visão de adulto, o ensino não atendeu suas expectativas, e exemplifica:

Por exemplo, quando éramos mais jovens, nós queríamos de fato um pouco mais de descanso, nós não víamos a vida com a mesma visão que estamos vendo atualmente. Por exemplo, a gente agora tem uma visão da vida financeira, da vida do trabalho, que a gente tem que trabalhar, a gente tem tais preocupações que antes a gente não tinha, e que muitos professores, ou muitas pessoas não procuravam ensinar a gente sobre tal visão do mundo, Ou seja, acho que por próprio negligenciamento do Estado a gente tem essa visão atualmente, a gente tem uma visão do quanto a gente perdeu do nosso período anterior, no sexto, no sétimo, no oitavo, no ano, até o Ensino Médio mesmo..

O aluno identifica diferentes atores ou sujeitos que não contribuíram suficientemente para despertar nele essa “visão de mundo”, leia-se uma visão de mundo mais abrangente, incluindo ele mesmo neste processo por, quando mais jovem, não ter despertado a consciência para a importância da vida financeira, profissional, acadêmica, etc. Assim, conclui: “Eu diria que, como a gente não teve esse tempo [essa formação] pra desenvolver essa visão [...] como o mundo é, como o mundo funciona atualmente, eu receio que a gente, pelo menos pra mim, que eu tenha

perdido bastante tempo da minha vida, que agora eu vou ter que correr atrás sozinho [...]”.

Mais adiante o aluno novamente cita que seria preciso mais professores que procurassem novas formas de ensinar, novas metodologias para “[...] fazer a gente focar na matéria, para fazer a gente desenvolver uma paixão que a gente não tem”. E concluí mais adiante: “[...] a gente precisa de fato pelo menos ter uma questão básica para poder passar em um vestibular” (Aluno 09).

Novamente os alunos demonstram uma grande preocupação para com a formação pautada nas aprovações dos vestibulares. Os alunos se queixam que não são todos os professores que se preocupam em diversificar seus métodos de ensino e na preparação para o ingresso em uma universidade. Mas seria a preparação para os vestibulares o único objetivo das escolas?

A aluna 12 menciona que o Ensino Médio foi de fato importante, porque, em suas palavras: “Eu aprendi a correr atrás das coisas, sozinha”. Logo, os estudos fizeram a discente perceber e ter uma mudança na sua postura, sentindo possuir uma autonomia maior.

Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia do sujeito e a preparação para a vida fora dos muros da escola, seja ela na vida acadêmica ou profissional, é de suma importância para a escola dos tempos hodiernos. Esta mudança de postura do indivíduo para com a sociedade, de forma que ele consiga interpretá-la, compreendê-la e modificá-la de forma consciente é o que se busca, ou que deveria buscar-se.

No entanto, ainda que muitas vezes fragilizado por conta de toda a situação social e econômica vivenciada no país atualmente, os diplomas escolares ainda são, para Krawczyk (2009, p. 15), um motivo para cursar esta etapa do ensino:

Numa época de desemprego massivo, a formação estabelece hierarquia entre os jovens de classes populares e, por isso, o diploma é um motivo, ainda que frágil, para os alunos estudarem. [...] De qualquer maneira, a assombração do desemprego obriga-os a continuar estudando ou a buscar outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de estudar na universidade, ainda que remota, aparece como uma possibilidade interessante para o futuro, pois permite retardar o problema do desemprego.

Como afirma Borba (2011), é preciso rever, repensar e reconfigurar as ações para o Ensino Médio brasileiro, já que este é a principal e mais abrangente política

pública voltada para a formação dos jovens, tanto em termos qualitativos como em quantitativos. Neste contexto, “[...] é imprescindível organizar espaços e tempos coerentes com as singularidades e demandas das juventudes. O que abrange, outrossim, os espaços e tempos escolares [...]” (p. 139).

Creditar ao Ensino Médio uma forte carga de responsabilidade como uma etapa que “o aluno delinea seu projeto de vida”, como colocam as atuais reformas educacionais, pode se tornar uma assertiva perigosa. Mas é também equivocado descartar as possibilidades que tal etapa pode vir a oferecer na formação do sujeito, pois muito mais que uma “ponte” do Ensino Fundamental e depois para o Ensino Superior, ou para o mercado de trabalho, o Ensino Médio deve ser também aquele que proporciona o desenvolvimento intelectual e crítico para atuação do sujeito enquanto cidadão na sociedade.

A atual “reforma do Ensino Médio”, que, ao estabelecer uma série de mudanças nos currículos escolares, sob as justificativas de corrigir, ou ao menos minimizar parte das problemáticas que ainda persistem nesta etapa do ensino, também foi tema do questionário aplicado³⁰. Quando indagados se estes possuíam conhecimento a respeito do conteúdo da Lei nº 13.415/2017, dos 148 discentes que responderam à pergunta, 65% (96 alunos) apenas ouviram falar da Lei em questão, enquanto 20% (29 alunos) afirmaram conhecer o conteúdo da Lei e outros 15% (23 alunos) nunca ouviram falar sobre a mesma, e, portanto, não sabem sobre o que se trata.

Quando se perguntou as opiniões a respeito dos impactos que a Lei nº 13.415 poderá vir a trazer para o Ensino Médio e para a vida dos estudantes³¹, 33 alunos não responderam a este questionamento – maior parte por ter afirmado não conhecer a Lei – e outros 28 afirmaram que apenas ouviram falar sobre a mesma, não tendo conhecimento de seu conteúdo para discorrer sobre seus impactos. Já para aqueles que discorreram sobre a reforma, os comentários foram polarizados, com alunos que acreditam que a Lei poderá trazer impactos positivos e aqueles que desaprovam a mesma, se sobressaindo, quantitativamente, estes últimos.

Entre estes que comentaram os possíveis impactos da Lei para o Ensino Médio e para a vida dos educandos, 21 alunos indicam que a reforma será prejudicial ou que

³⁰ Sobre a Lei nº 13.415, que ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, ou “Novo Ensino Médio”: Conheço o conteúdo da lei; Apenas já ouvi falar; Não conheço, nem nunca ouvi falar.

³¹ Se você assinalou a alternativa A ou B da pergunta anterior, como você avalia essa Lei quanto a seus impactos no ensino médio de forma geral e, particularmente para a vida dos estudantes?

será algo ruim para os estudantes, desaprovando-a. Nove alunos não concordam com a retirada de disciplinas do currículo, enquanto outros sete afirmam não concordarem com a possibilidade de escolha de “itinerário formativos”, aqui já anteriormente destacado.

Nas palavras de alguns destes que não concordam com a Lei: “Sem dúvida essa nova lei vai dificultar a vida de todos, pois irá tirar as matérias que mais ajuda no processo de formar uma pessoa e seu conhecimento” (G. C.). Para outro aluno: “Acho que vai prejudicar muito, porque se você direcionar pra área de exatas, você não saberá nada de humanas (e vice-versa). É fundamental sabermos o mínimo de cada área, para descobrir o que queremos ser, e conhecimento” (A. B. C.).

A respeito dessa possível diminuição de disciplinas nos currículos do Ensino Médio e sobre esta escolha de itinerários, um dos alunos das entrevistas com os grupos focais opinou dizendo que “[...] é uma coisa muito vaga, eu acho que tem que adicionar matérias pra gente, a gente está com falta de informação. Tipo, quanto mais matérias a gente tivesse melhor entendeu, mais exploração de conteúdo” (Aluno 06).

Como se deduz dos excertos selecionados, ao tecer críticas a respeito do formato curricular do “novo Ensino Médio”, os alunos manifestam preocupação com as possíveis lacunas que poderá existir em sua formação: uma diminuição do corpo de conhecimentos a ser adquiridos e até, contraditoriamente às intenções da lei, dificuldades para escolher a futura profissão.

Depreende-se dos comentários acima mencionados que os educandos acreditam que a referida Lei pode trazer resultados que irão impactar negativamente na qualidade do ensino ofertado, principalmente por conta da exclusão ou não obrigatoriedade de algumas disciplinas que hoje estão presentes no Ensino Médio e que por eles são consideradas importantes para uma formação mais geral ou global.

Como já foi mostrado, a Lei nº 13.415 não diz, explicitamente, que determinadas disciplinas serão retiradas dos currículos. No entanto, ela também não garante a obrigatoriedade de maior parte delas e afirma, como no caso das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que será o obrigatório seus “estudos e práticas”, não mencionando sua obrigatoriedade tal como faz com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que “[...] será obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2017).

Além disso, percebe-se também a preocupação dos educandos para com as disciplinas enquadradas no rol das Ciências Humanas. Tal preocupação fica evidente

quando a Lei nº 13.415 e a BNCC priorizam a Matemática e a Língua Portuguesa, que por sinal também ocupam maior parte da atual carga horária nas escolas, e as ciências ditas humanas perdem cada vez mais espaço nos currículos. A Geografia, por exemplo, possui apenas duas aulas semanais no quadro de disciplinas do Ensino Médio nas duas escolas em que ocorreu a pesquisa.

Outro estudante vai além dos aspectos até agora discutidos afirmando que a Lei impactará negativamente sua vida afirmando que “Irá causar muitos aspectos negativos, pois tirando matérias da grade curricular irei ficar em desvantagem em relação aos alunos de escolas particulares” (T.). Destarte, por mais que as atuais reformas do Ensino Médio coloquem que todas as escolas do Brasil sigam as novas normativas, é grande a preocupação de aprofundar ainda mais as desigualdades entre escolas da rede pública de ensino e as escolas da rede privada.

Os autores Amorim e Santos (2016), no artigo intitulado “O caráter de classe da reforma do ensino médio”, afirmam que esta atende aos interesses do capital e da classe dominante do país, aprofundando ainda mais o abismo que separa a educação de ricos e pobres:

Desse modo, não é possível iguais oportunidades para pertencentes a classes antagônicas, entretanto é possível controlar cada vez mais o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento e aprofundar consideravelmente o abismo entre ricos e pobres. Adaptar e readaptar a juventude pobre aos interesses do mercado é uma das funções do Estado, logo, esperar que represente os interesses da classe trabalhadora é mera ilusão (AMORIM; SANTOS, 2016, p. 140).

Tal preocupação, como se observa mais uma vez, também afeta aos educandos que temem ficar em “desvantagem” em relação aos alunos das escolas particulares em um vestibular ou na prova do ENEM por exemplo, pois, como afirma um dos estudantes com certa dose de ironia: “[...] esses conteúdos serão retirados da grade curricular porém serão cobrados em vestibular, ou seja, apenas alunos de colégio público serão afetados, os riquinhos lá continuarão numa boa” (L. V. S. B.).

Nas entrevistas que foram realizadas os alunos também demonstraram preocupação para com as provas de vestibular e o ENEM. Nas palavras de um destes alunos: “Eu acho que não vai ter um resultado positivo, porque se você for fazer uma prova, igual do ENEM, vai ter outras matérias entendeu, não vai ter só Matemática que você estudou um monte e tal, História essas coisas” (Aluno 06).

Outra aluna complementa dizendo que ela concordaria com esta reforma se também mudassem as questões do ENEM: “Teria que mudar todo o contexto, de todas as universidades, tudo isso iria dar bastante trabalho né” (Aluna 03). Os alunos percebem então que esta escolha de itinerários formativos poderia acabar impactando os mesmos na hora de realizar uma prova de vestibular ou do ENEM, já que atualmente este último, por exemplo, exige conhecimentos de diversas áreas, e se esta escolha de disciplinas que o aluno deseja cursar realmente acontecer, todo este atual sistema teria que ser repensado, como bem explicitou a discente mencionada.

Nos grupos focais também ficou claro uma preocupação dos entrevistados a respeito da maturidade de um aluno do Ensino Médio em escolher quais itinerários cursar. O aluno 02 afirma:

Também a falta de maturidade as vezes, tipo, em você escolher o conteúdo, que muitas vezes você quer fazer uma faculdade você vai lá e você desiste, porque não era aquilo que você queria. Se você só estudou esse conteúdo para aquela faculdade mano, daí acaba com você.

O Aluno 01, complementando a fala do educando anterior, questiona: “o que uma pessoa de 16 anos sabe sobre o que ela quer da vida? Ela não sabe quase nada”. Sendo assim, os educandos possuem a consciência de que nem todos os jovens desta idade têm certa maturidade para escolher qual itinerário cursar durante o Ensino Médio. Ainda é comum muitos jovens concluírem a etapa do Ensino Médio e não terem a certeza de que qual curso superior eles desejam cursar, ou o que farão após a conclusão dos estudos. Assim, alunos e professores temem que os estudantes não estejam preparados para fazer esta escolha de itinerário formativo ao ingressar no Ensino Médio.

Os meios de comunicação, ao divulgarem a reforma, muitas vezes mencionavam que a escolha dos itinerários seria benéfica, pois o aluno poderia estudar desde já aqueles conhecimentos que futuramente fariam parte do curso superior que desejassem seguir. Contudo, é preciso lembrar que muitos educandos terminam a etapa do Ensino Médio e ainda não possuem certeza de qual curso superior desejam cursar, e os alunos na entrevista também demonstram essa preocupação ao pensar que os estudantes podem se arrepender ou desistir do itinerário que escolheram, e isso poderia impactá-los futuramente.

Por outro lado, existem também os alunos que enxergam a reforma como algo bom e que poderá trazer melhorias à etapa do Ensino Médio. Seis (6) foram os alunos que afirmaram que a reforma trará impactos positivos; quatro (4) alunos veem na reforma pontos positivos e pontos negativos ao mesmo tempo; três (3) discentes afirmaram gostar da ideia de poderem escolher as disciplinas (para a Lei, itinerários formativos) que desejam cursar; dois (2) alunos acreditam que ela pode ser prejudicial para alguns e boa para outros, e outros dois (2) pensam que a proposta da Lei é boa, mas que precisaria ser feita adaptações no ENEM por conta da escolha de itinerários formativos.

Dentre algumas das justificativas a favor da reforma, os alunos afirmam “Pelo que eu já ouvi falar vai ser bom tanto para nós estudantes tanto para a escola” (M. V. S. S.). Para alguns dos alunos que consideram a reforma importante, a possibilidade de escolha das disciplinas que deseja cursar é destacada: “Em partes ajudaria o indivíduo a focar na área de seu interesse” (L. V. C.). Ainda: “Na minha opinião é melhor, por exemplo: o aluno já tem em mente o que vai fazer de faculdade, daí as matérias que cai são de exata, ele vai estudar na escola mais exata e português” (F. E. R. C.).

Outro comentário chama a atenção: “Acho que pode ser bom, pois vemos muitas coisas que não vamos usar na vida no atual ensino médio” (L. F.). Enxergar o Ensino Médio como uma etapa desinteressante, como já exposto, leva a um grande número de jovens a abandonarem os estudos por não verem uma “utilidade” nesta etapa os nos diplomas escolares. Comentários como “eu nunca vou usar isso na minha vida” acabam se tornando comum na rotina das salas de aula, e o resultado de falas como essas podem levar muitos alunos a não verem um sentido em estudar.

É fundamental, então, que os conteúdos trabalhados em sala de aula pelas diversas disciplinas escolares sejam capazes de mostrar ao aluno sua importância para a vida fora das escolas. Não se trata de ensinar sob argumentos como “é importante porque vai cair no vestibular”, mas sim mostrar, através dos conhecimentos de cada disciplina escolar, que estes farão parte de suas vidas fora dos muros da escola, e que vai muito além de saber apenas para utilizar estes conteúdos em provas, vestibulares, concursos e afins.

Sabe-se, portanto, que nem toda área que o estudante escolher cursar exigirá um conhecimento aprofundado de determinadas disciplinas, podendo estes argumentos se tornarem perigosos, e, em vez de incentivar o aluno a estudá-los,

poderá desmotiva-los já que ele não verá utilidade nestes conhecimentos. Mostrar que os conhecimentos das diferentes disciplinas são poderosos, tal como já apresentado por Young (2007; 2011), e que eles podem ir muito além das provas e vestibulares, é, assim, de grande relevância na atualidade.

Ainda, é de suma importância não se esquecer do caráter cidadão que as disciplinas escolares têm a oferecer, que não se trata apenas de ensinar um conjunto de conteúdos durante as aulas, mas também de valorizar o potencial formativo que as disciplinas podem oferecer no que se refere ao desenvolvimento da cidadania. Possibilitar o jovem a pensar e agir enquanto um cidadão partícipe da sociedade em que vive deve ser também um dos objetivos centrais das disciplinas nos currículos, como já discutido anteriormente por autores como Pontuschka (2001), Nogueira e Carneiro (2013), Belo e Ferreira (2012) Kimura (2010), dentre outros.

Além destas respostas, outras também foram destacadas pelos alunos, mas citadas apenas por um único aluno, não se repetindo, tais como: apoia uma reforma no Ensino Médio, mas não da forma que está sendo realizada; a lei retira disciplinas que promovem o pensamento crítico; acredita que a reforma não trará grandes mudanças; acredita ser uma reforma desnecessária, pois o ensino está funcionando; irá ajudar os alunos ingressarem no mercado de trabalho; é necessário reformar o Ensino Médio; é boa para quem sabe o que irá cursar no futuro; gosta das ideias da lei, mas tem receio das medidas que podem ser tomadas; dentre outras respostas que não tiveram uma justificativa mais aprofundada.

Nas entrevistas os alunos também reforçam a necessidade de um ensino em tempo integral, algo que é abordado pelas novas legislações educacionais ao instituir a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, a partir do Art. 13º da Lei nº 13.415. A Aluna 03 diz que pensa nessa possibilidade e que acredita que seria “bem melhor”. Um outro aluno também opina em seguida:

É então, podia ser integral, só que por exemplo, a gente estuda normal de manhã e à tarde faz tipo um extensivo pro ENEM, sabe. Que a gente, o nosso foco, é passar em uma federal, ainda é, porque a gente é de classe baixa né, faculdade pública, e eu não sei como, tipo, mudar isso (Aluno 06).

Os alunos demonstram também a preocupação de como se daria este ensino integral. Neste caso, os alunos afirmam que seria interessante se em um dos períodos

houvesse um “extensivo” para prepará-los para o ENEM. É de suma importância, portanto, pensar como irá se dar esta escola em tempo integral. Os alunos teriam as disciplinas do currículo do Ensino Médio durante a manhã e durante a tarde? Haverá outros tipos de atividades a serem desenvolvidas? E os alunos do período noturno, estariam em desvantagem em relação àqueles que passam o dia todo estudando?

São questionamentos que ainda não possuem uma resposta e que outros profissionais da educação também fizeram quando a proposta foi colocada. Pouco ainda se falou de como se daria este ensino em tempo integral, e tais indagações ainda merecem ser colocadas e analisadas quando este ensino em tempo integral começar, de fato, a ser implementado nas escolas.

Como é possível notar, os educandos percebem fragilidades e também potencialidades na etapa do Ensino Médio, e ainda é forte a preocupação para com a preparação para os vestibulares. Alguns alunos percebem que tal etapa é desvalorizada pelo Estado, por alguns professores e mesmo pelos próprios discentes. Outros destacaram que conseguiram desenvolver maior autonomia e senso crítico para lidar com as diferentes situações do dia a dia.

Ainda, as recentes reestruturações no Ensino Médio dividem opiniões entre os educandos, mas a possibilidade de retirada ou de minimização de algumas disciplinas, aliada à questão dos estudantes escolherem quais itinerários cursarem também é algo que preocupa estes educandos, temendo que isso tenha uma repercussão negativa em suas formações.

A possível falta de maturidade do aluno ao escolher qual itinerário formativo cursar; as dúvidas quanto à organização dos currículos escolares e sobre quais disciplinas serão contempladas; a proposta de escolas em tempo integral, aliada à preocupação de um aprofundamento das desigualdades escolares entre aqueles que terão acesso a estas escolas e aqueles alunos que não poderão estudar durante todo o dia devido às suas condições socioeconômicas e à necessidade de subsistência, são algumas das inquietações que permanecem frente às recentes reformas, e que de certa forma também preocupam os estudantes.

6.3 OS ALUNOS E A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA

Busca-se analisar, por meio desta categoria, aspectos centrais dos objetivos dessa dissertação, isto é, discutir o entendimento que os alunos têm sobre a disciplina Geografia: o que eles percebem enquanto aspectos positivos e aquilo que eles veem como fragilidades? Como avaliam a importância dos conhecimentos por ela veiculados para sua formação intelectual e para a vida fora da escola?

De início, perguntou-se se como os discentes avaliam seu grau de interesse pelos conteúdos trabalhados pela Geografia³². Como observado anteriormente, a Geografia não é uma das disciplinas preferida dos alunos, e o interesse pela mesma, em sua maioria, é mediano.

Como mostra o gráfico 06 na página seguinte, o grau de interesse pela Geografia é alto ou muito alto para 20% dos alunos (30 respostas). Para a maioria, 47% (70 alunos) consideram médio, e para outros 33% dos discentes (38 respostas) o interesse é baixo ou muito baixo.

As respostas são variadas, mas percebe-se que não há um equilíbrio entre os números apresentados, no qual o montante de estudantes que consideram seu interesse pela disciplina como “baixo” é superior ao número daqueles que consideraram “alto”.

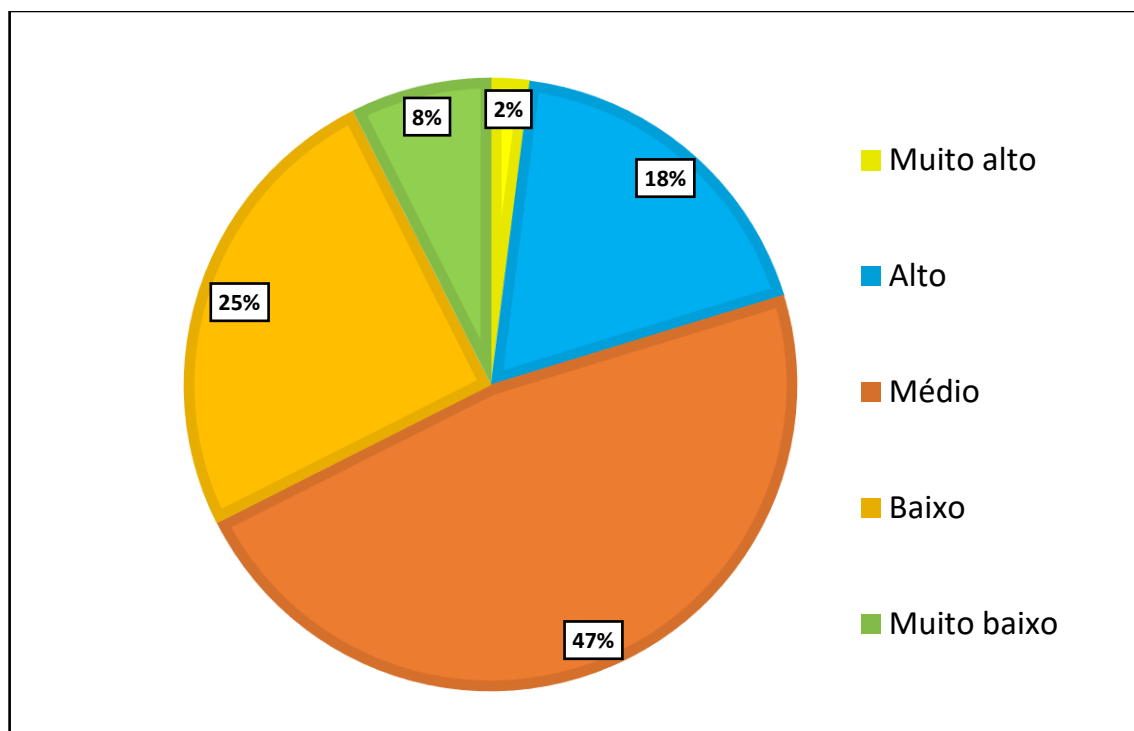
Tendo por base estes resultados, será que os educandos não veem importância na Geografia escolar? Dados da próxima questão, que indagou se os participantes achavam a Geografia importante³³, e revelou que quase a totalidade dos alunos percebem sim que tal disciplina é importante. Para 97% (143 respostas) dos educandos a Geografia é de fato importante por variados motivos, como será destacado a seguir. Apenas 3% dos educandos (5 respostas) justificaram não achar seus conhecimentos relevantes.

Para 30 destes alunos, os conhecimentos geográficos são importantes para conhecer o mundo e/ou a realidade, como justificam nas respostas a seguir: “Ter uma noção geográfica sobre onde moramos, nosso país e também o mundo, seria muito importante para todos” (M.). Para outro educando, a Geografia “Está presente no nosso cotidiano, aprender Geografia é entender o que está ao nosso redor” (L. Z.).

³² Como você avalia seu grau de interesse pelos conteúdos trabalhados na Geografia? Muito alto; alto; médio; baixo; muito baixo.

³³ Você considera que estudar Geografia é importante? Sim (); () não. Por que?

Gráfico 06: Grau de interesse dos alunos pela Geografia



Fonte: o próprio autor, 2019.

Segundo um dos alunos que participou das entrevistas no grupo focal:

É que tipo assim, a Geografia ela explica mais ou menos a realidade que a gente vive né, o planeta Terra, como é formado a sociedade também... a questão da globalização, como foi desenvolvendo, as revoluções industriais. Tipo, isso é fundamental pra gente entender o que está acontecendo no nosso meio (Aluno 06).

A Aluna 10 na entrevista também afirma que a Geografia é o estudo da Terra, e que “[...] a gente gira em torno dela, a gente não pensa nisso né. [...] a gente nunca lembra de tal matéria, a gente acha que é algo natural”.

Nos depoimentos dos alunos é possível notar que eles percebem a Geografia como uma disciplina que realiza o estudo do planeta, da sociedade e do seu meio. Ainda que não utilizando de conceitos da Geografia, ou de seu principal objeto de estudo, o espaço geográfico, os discentes associam a Geografia com o estudo da Terra e dos fenômenos que nela acontecem. A Geografia enquanto disciplina que ajuda a entender o mundo e a realidade foi uma assertiva bastante presente nas falas e nas respostas dos discentes.

Na justificativa de outro aluno, a Geografia é importante “Porque entender o espaço geográfico da sua região ou do mundo é muito importante, faz entender e se situar, querendo ou não, entender o mundo melhor” (R. M.). Percebe-se já na resposta deste aluno que respondeu ao questionário a consciência da Geografia enquanto a disciplina que estuda o espaço, e a concepção desta também como a ciência que auxilia o sujeito a compreender o mundo e nele localizar-se.

A noção de localização também foi bastante destacada pelos alunos. Na fala de uma das alunas do grupo focal da escola A: “Eu acho que é muito importante pro seu conhecimento né. Por que as vezes é assim, você não saber onde se localiza tal coisa eu acho que é meio ruim, entendeu” (Aluna 03). Para a Aluna 04 “É importante ter a noção de localização, onde é isso, onde é aquilo”. É bastante presente, portanto, a ideia da Geografia como uma disciplina que ajuda o indivíduo a se localizar no espaço.

Como já destacado na seção anterior, a Geografia enquanto disciplina tem o poder de permitir que o educando compreenda o espaço e também que ele se compreenda enquanto sujeito do espaço, e assim, “[...] muito mais do que aprender Geografia para estar localizado (dimensão escolar), é aprender para se situar no mundo” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 78).

Outros 29 alunos destacaram nos questionários que os conhecimentos trabalhados pela Geografia são importantes, sem aprofundar de que forma ou o porquê, ou destacaram ainda uma série de conteúdos que eles julgaram importantes para a formação do sujeito, como se vê nas justificativas a seguir: “[A geografia é importante] porque apresenta muita coisa sobre o mundo, desde a economia às maravilhas e desastres que existem, ensina a se localizar nos mapas e muito mais” (M.). Na visão deste estudante, os conhecimentos da Geografia estão ligados a compreensão do mundo, seus fenômenos e também a localização por meio dos mapas.

Para outro estudante, a Geografia é importante “Para entender as culturas dos países e aprender sobre os movimentos econômicos e industriais. Entender porque tal lugar existe, como ele se formou, se desenvolveu e como permanece” (T.). Para outro aluno: “A pessoa que estuda geografia pode ter uma noção sobre o país dele, tipo: relevo, clima, economia e também conhecer outros países e conhecer um pouco deles”. Percebe-se que os discentes acreditam ser relevante estudar os conteúdos da

Geografia, principalmente no que se refere conhecer sobre o mundo, países e fenômenos que nele ocorrem.

Para 11 alunos, a Geografia é importante porque fornece conhecimentos sobre outros países e/ou culturas. Cabe, neste ponto, ressaltar o alerta de Kaercher (2007) de que muitas vezes a aula de Geografia se torna uma “revista de variedades”, que em vez de falar de gente famosa, como fazem algumas revistas, fala de lugares diferentes ou exóticos.

É de conhecimento que esta ciência possui bases teóricas e metodológicas para tratar do espaço geográfico, de forma a desenvolver nos educandos um olhar geográfico sobre a realidade e o mundo em que vivem, isto é, o instrumental teórico-prático produzido historicamente pela Geografia possibilita ao aluno superar as concepções de senso comum baseadas em sua própria experiência cotidiana e alcançar o conhecimento científico.

Assim, como Kaercher coloca em sua citação acima, a Geografia não deve ser uma mera “revista de variedades” que simplesmente descreve lugares ou “maravilhas” dispersas pelo mundo, como colocado por alguns estudantes. Quando assim se comporta, o poder do conhecimento geográfico fica velado e suas possibilidades pedagógicas mais ambiciosas sensivelmente reduzidas. A Geografia deve levar o aluno à compreensão de diferentes espaços nas suas diversas dimensões.

Dez (10) alunos afirmam que todo conhecimento é importante para a formação do indivíduo, e por conta disso a Geografia, aí inclusa, é importante. Para seis (6) alunos os conhecimentos desta disciplina são importantes para a localização no espaço: “[...] ela ajuda a se localizar, e conhecer lugares e sua cultura” (N. F. L. P.).

Quatro (4) foram os discentes que afirmaram que estudar Geografia é importante para aprender coisas novas; que ela abarca um conhecimento bastante abrangente, tratando de vários assuntos; e também porque seus conhecimentos estão presentes no dia a dia. Três (3) alunos acreditam que ela é um conhecimento primordial para todos; que é um conhecimento que se leva para a vida; que é importante para conhecer o Brasil; e importante para saber o que está acontecendo no mundo.

A Geografia como uma disciplina bastante abrangente chama a atenção. Como se sabe, a Geografia, em suas especificidades, abarca uma variedade de conhecimentos oriundos de outras ciências, tais como a Geologia, Climatologia, Demografia, Hidrografia, entre diversas outras. Contudo, tais conhecimentos são

tratados sempre no viés da relação da sociedade e da natureza, e nunca privilegiando-se apenas uma destas vertentes. Não se trabalha o homem pelo homem, ou a natureza apenas pelos seus aspectos naturais. É no encontro das relações do homem e de seu meio que se faz presente o conhecimento geográfico, e assim ela deve ser trabalhada nas salas de aula também.

Durante as entrevistas, o Aluno 02 também afirmou que a Geografia é uma disciplina muito ampla, e que ela estuda muita coisa: “Desde a vegetação, aí depois você estuda população... é muito conteúdo. Eu acho que tipo, é muito importante você aprender. Também cai em vestibular, tipo pra quem for tentar fazer alguma faculdade”. Nas falas e depoimentos de alguns alunos fica evidente que falta um conhecimento sobre a especificidade da Geografia e de seu objeto de estudo: o espaço geográfico. A ideia da Geografia e de seus conteúdos que irão “cair no vestibular” também está presente, e esta não deveria ser, a princípio, a finalidade desta disciplina nas escolas.

Na percepção de um aluno da escola B, a Geografia deveria ser “levada mais a sério”, como destaca nas suas palavras:

Eu receio que toda matéria tem uma importante formação para o nosso conhecimento, então e acho que sim, é uma matéria importante pra gente, tanto quanto as outras matérias, e acho que **deveria ser algo mais levado a sério**, tanto pelos alunos, como pelos professores mesmo, até o Estado mesmo deveria procurar formas de fazer o aluno correr atrás [...] (Aluno 09).

Pode-se inferir, quando os alunos descrevem a Geografia como uma disciplina que poderia ser “mais levada a sério”, que os educandos percebem que existe uma desvalorização dos conhecimentos por ela veiculados nas escolas, seja pelos professores que, segundo a opinião deles, muitas vezes negligenciam sua própria disciplina, seja pelos próprios discentes ou mesmo pelas “reformas curriculares promovidas pelo Estado”, que, como se observa nas atuais políticas educacionais, reduz a participação desta nos currículos ou não garante sua obrigatoriedade durante toda a Educação Básica.

Por outro lado, como afirmou um dos estudantes nos questionários: “Considero todas das matérias importantes, e acredito que a geografia é uma das que mais posso utilizar durante a vida, os conhecimentos que adquiri nela” (V. A. S.). Percebe-se, assim que parte dos educandos possuem ciência da importância da Geografia para suas vidas fora das escolas, e que, por mais que em muitos casos as justificativas

estejam associadas a alguma “utilidade” desta disciplina, eles conseguem entender que se trata de uma disciplina que permite a compreensão do mundo e do que nele acontece.

Para grande parte dos educandos, sendo assim, a Geografia tem sua importância quando se trata de entender o espaço e a realidade. Tal disciplina é vista como aquela que irá ajudá-los a interpretar os acontecimentos do mundo ou mesmo da realidade em que vivem, além de ser a disciplina que irá auxiliá-los a se localizarem no espaço. Os educandos não adentram mais profundamente em conceitos ou conteúdos da Geografia, demonstrando uma noção mais simplista da Geografia enquanto disciplina que ajuda a se localizar e a entender o planeta. Ainda que estes também são objetivos desta disciplina, as especificidades e conceitos mais basilares da Geografia não foram exploradas pelos alunos em suas falas ou depoimentos.

Dentre aqueles que afirmaram não considerar a disciplina importante, as justificativas foram justamente por não enxergarem “algo útil” nela para os futuros cursos superiores que desejam, ou por não a achar interessante. As justificativas foram colocadas da seguinte maneira: “Porque no meu curso, eu não quero tomar um rumo que necessite dessa matéria” (G. L. R.). Similar a esta resposta, a Geografia “Não [é importante] para a área que eu quero seguir” (B.). Por não verem uma “utilidade” dos conhecimentos geográficos para um futuro curso superior ou uma futura profissão, a Geografia não é, portanto, importante para estes alunos.

Apesar de um número baixo de alunos afirmarem não ver importância na Geografia, ainda assim é preciso se preocupar com estas justificativas, pois se estes educandos não conseguem ver a importância desta disciplina, o interesse pela mesma também dificilmente existirá. Como já destacado anteriormente, não é o objetivo fazer com que todos os educandos tenham a Geografia como disciplina favorita, mas é essencial que os alunos se apropriem de seus principais conceitos e conteúdos, a fim de desenvolver um raciocínio espacial para a leitura e interpretação do espaço geográfico.

Considerando que no gráfico 03 do tópico anterior a Geografia ocupa as últimas posições no *ranking* das disciplinas preferidas pelos alunos participantes da pesquisa surgiu a necessidade de indagar aos alunos dos dois grupos focais o porquê do relativo desinteresse por essa disciplina. De acordo com os alunos que foram entrevistados na escola A, o rol de conteúdos que compõe os programas do Ensino

Médio, não são tão interessantes como àqueles que compunham os programas dos anos do Ensino Fundamental, por exemplo.

Perguntou-se, então, se eles achavam difícil ou tinham alguma dificuldade com os conteúdos, e estes afirmaram que não acham difícil, mas que, como ressalta a Aluna 03, é pouco interessante: “Eu acho pouco interessante assim, tipo, não que não seja interessante, porque eu acho importante também saber localização, saber cada capital, mas assim, não é tão interessante quanto os outros assuntos”. Como já foi mostrado, os educandos reconhecem a importância da Geografia, mas ainda falta, comparativamente, maior interesse pela disciplina.

Quais fatores justificariam então essa falta de interesse? A aluna acima mencionada afirma que não acha que a disciplina seja desinteressante, mas posteriormente ressalta que não é tão interessante como outros assuntos. Pode-se depreender que os conteúdos veiculados pela Geografia, neste caso, não se encontram na esfera dos desejos dessa estudante, talvez pela forma como eles foram trabalhados ou mesmo por não despertar o interesse mais pessoal pelos mesmos.

Nas falas dos estudantes do grupo focal em questão, é possível notar que este interesse está, a princípio, relacionado aos conteúdos estudados: “É porque tipo, no Ensino Médio, eu acho que do 2º ano pra frente, a gente estuda mais a questão política né” (Aluno 06); e complementa a Aluna 03: “Era mais gostoso quando não era a questão política”.

Outro educando ressalta que os conteúdos se tornaram “maçantes”, dando a entender que em outros momentos de suas vidas escolares os conteúdos geográficos eram mais interessantes do que os que hoje estudam, como expressa um dos alunos quando perguntado se achavam os conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio mais maçantes que outros já estudados: “É, esse ano eu acho que está morno” (Aluno 01).

Assim, os conteúdos mais voltados à questão política, como ressaltaram os discentes, não desperta tanto o interesse como outros conteúdos que chamavam mais a atenção destes em outros momentos da vida escolar. Se existe essa desmotivação para com os conteúdos trabalhados, é fundamental pensar novas formas de abordá-los nas aulas, para que estes não se tornem “maçantes” para os alunos, e, conseqüentemente, desinteressantes.

Porém os alunos também citam que existem alguns conteúdos que eles estudaram e que chamou a atenção. O Aluno 01 afirma que achou interessante quando a professora de Geografia mostrou aos educandos como os brasileiros

valorizam de sobremaneira a cultura europeia ou dos Estados Unidos, afirmando que “Essa parte da cultura eu achei ‘massa’, que é tipo uma forma de explicar que a gente tá perdendo a nossa identidade, a gente tá tipo se globalizando e perdendo a identidade de cada país”.

A aluna 03 destaca que achou importante quando estudou a Revolução Industrial, e que “todo esse contexto também entra a História junto com a Geografia”. Os estudantes conseguem perceber a relação da Geografia e da História nos conteúdos estudados, mas fica evidente também que eles não adentram nas especificidades da Geografia enquanto disciplina.

Por mais de um momento os alunos citaram a História em suas respostas e relacionaram com algum conteúdo da Geografia. Como se viu, a História é uma das disciplinas que os alunos gostam de seus conteúdos e gostam também da forma que o professor a coloca na esfera de seus interesses, e isso poderia explicar o porquê deles a citarem com entusiasmo na entrevista. Cabe ainda ressaltar que ver como as diferentes disciplinas escolares podem se complementar é de grande importância, pois é necessário, cada vez mais, existir esta interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares e seus conhecimentos.

O Aluno 06 afirma que existem alguns conteúdos que são mais interessantes e outros que não são. Corroborando tal afirmação, a Aluna 03 relembra: “Mas é gostoso entender a formação das cidades que a professora tá explicando agora”, e diz que após estudar tal conteúdo, despertou o interesse de pesquisar como surgiu a cidade de Campo Mourão. Ou seja, por meio do interesse por tal assunto, a aluna, por conta própria, quis procurar mais informações sobre a cidade em que habita, sendo possível perceber então que tal conteúdo despertou o interesse da discente em saber mais sobre.

Logo, esta questão didática é fundamental nas aulas de toda e qualquer disciplina: o professor deve trabalhar com os conteúdos em sala de aula, mas também é de suma importância instigar o educando a pesquisar mais sobre as temáticas estudadas para que de fato ocorra a aprendizagem, para que aqueles conteúdos trabalhados tenham um significado para o educando além das paredes das salas de aula. É o professor que, sendo o especialista naquele conjunto de conhecimentos de sua disciplina, pode estabelecer as relações necessárias para que o conteúdo tenha maior sentido e importância.

Quando realizado o mesmo questionamento a respeito do “porquê” de a Geografia não ser uma disciplina que os agradam tanto, os alunos da escola B afirmaram que este fato está fortemente relacionado aos procedimentos didático-pedagógicos, ou, em suas palavras os “modos de passar” os conteúdos pelos professores. Como afirma um destes alunos:

Em alguns anos anteriores eu já tive aulas de Geografia boas assim né, mas esse ano realmente eu senti que por enquanto eu não tive aula de Geografia. No começo do ano o nosso professor não era tão bom assim, ele não falava muito sobre Geografia, e aí ele se aposentou em entrou uma... na minha sala entrou uma professora diferente da sala deles [demais alunos do grupo focal], mas ela é uma professora que teria uma dinâmica boa, **porém ela não consegue passar muito bem isso pra sala de aula sabe** (Aluno 08, grifos nossos).

Concordando com a fala deste aluno, o Aluno 07 ressalta que a atual docente não tem domínio da sala e que assim os alunos acabam fazendo o que querem na aula, e prossegue: “[...] eu não culpo ela por não aprender, eu culpo os alunos, porque não estão nem aí para o que ela fala”. De acordo com o aluno em questão, eles não aprendem nas aulas de Geografia, mas que isso se deve aos próprios alunos, já que a professora, em virtude da indisciplina, não consegue ter o “domínio da classe”. Em consequência afirma que não culpa a docente, pois acredita que não é dever dela “impor” respeito e exigir que os alunos fiquem em silêncio. Para ele, [...] é obrigação nossa ficar quieto prestando atenção”.

Pode-se inferir da análise desses depoimentos que as dificuldades de ordem didático-pedagógicas dos professores em sala de aula, ou seja, as dificuldades de colocar habilmente os conteúdos geográficos no horizonte do interesse e do desejo dos alunos resultam, não raramente, em situações marcadas pelo desinteresse e pela indisciplina, e que isso, em um círculo vicioso, resulta mais uma vez em desinteresse.

Tal situação pode inclusive apresentar contornos extremamente preocupantes como o depoimento que segue: “[...] eu acho que [em] toda a vida que estudei **eu nunca tive um professor de Geografia que me fizesse gostar de Geografia**. Eu não sei o que estuda Geografia, não sei, não tive aula” (Aluna 12). Trata-se, pois, de uma grave problemática quando a aluna, depois de anos de contato com os conteúdos dessa disciplina afirma não saber o que a Geografia estuda e que nunca teve um professor que a fizesse se interessar por ela.

À margem de certo exagero emitido pela aluna em sua fala no qual afirma que durante toda a vida escolar nunca conseguiu aprender Geografia, ou sequer saber o que a Geografia pretende, identifica-se então uma grave falha didático-pedagógica que solicita refletir sobre a mesma. Em suma, a situação destacada coloca em pauta a necessidade de pensar em formas de como abordar os conteúdos geográficos nas salas de aula, ou seja, como fazer com que as temáticas trabalhadas pela Geografia estejam em sintonia com os desejos e as necessidades dos educandos, para que assim como acontece com a História, ou com a Biologia citada pelos estudantes em seus exemplos, os conteúdos da Geografia também possam ser interessantes e significativos para estes.

O Aluno 09, assim como alguns alunos da escola A, afirma que pelo o que já estudou na Geografia, “[...] ela enfoca bastante da História, dos demais países, até mesmo a Geografia estuda mais do nosso país, a história do nosso país, dos nossos estados e tudo mais”. É interessante, a associação da História com a Geografia, mas pode-se observar que os educandos manifestam dificuldades em apontar as especificidades da Geografia em suas falas, ou seja, parecem não ter se apropriado suficientemente de seus conceitos fundamentais e seus grandes temas. O aluno em questão prossegue:

Eu acho a Geografia uma matéria importante, mas como eu disse, ela é bastante negligenciada pelo Estado, ela não é muito cobrada nos vestibulares, nos conhecimentos gerais até mesmo. Ela não tão cobrada até mesmo pelos professores. A nossa professora atual ela [...], por exemplo, ela é uma pessoa que, pelo o que eu vi da minha visão, ela entende bastante de Geografia, ela procura passar esse conhecimento pra gente, mas de alguma forma **a personalidade dela se bate junto com a matéria**, e isso fazem os alunos ficarem da mesma forma emburrados com a matéria. Mas de professores que eu já tive de Geografia, o que eu mais aprendi mesmo em Geografia foi com atual professora, porque ela mesmo tendo uma personalidade tão fria e tão imparcial com os alunos, tão ignorante, de certa forma, eu receio que **o jeito que ela passa ela consegue fazer a gente fixar um pouco mais as ideias** do que professores que não passavam nada ou não procuravam realmente focar nos alunos (Aluno 09, grifos nossos)

Chama a atenção a percepção do educando ao dizer que a Geografia muitas vezes não é cobrada, percebendo que há uma certa desvalorização da disciplina na atualidade. De fato, como se percebe com as atuais reestruturações curriculares, não apenas as mais recentes, a Geografia vem perdendo espaço nos currículos, cada vez

com uma carga horária menor. Como se destacou em outros momentos desta pesquisa, a Geografia, ao longo da sua história, teve momentos em que seus conhecimentos foram valorizados, assim como em outros tempos em que foi suprimida. Nos dias de hoje cabe uma pergunta para reflexão: interessa ao Estado, de uma forma geral, que os educandos se apropriem dos conhecimentos geográficos?

É comum entre os estudantes associar a personalidade de seus docentes com a disciplina lecionada, como evidencia o aluno ao afirmar que isso faz com que os alunos não tenham interesse em aprender, mas que ainda assim sua atual professora foi uma das que ele mais aprendeu Geografia. Certamente, em muitos casos, se o professor não possui uma boa relação com seus alunos, problemas como indisciplina ou desinteresse pela disciplina podem acontecer; assim como os educandos também podem reconhecer que, apesar de não gostarem da personalidade do professor, estes compreendem que existe o processo da aprendizagem. No entanto uma boa relação entre alunos e professores é fundamental, e pode influenciar diretamente no interesse pela disciplina, como foi ressaltado pelo Aluno 09.

O aluno em questão prossegue com uma importante reflexão sobre o porquê dos alunos não conseguirem sentir “entusiasmo” com a disciplina de Geografia:

Eu receio que, muitas das vezes, **o entusiasmo ao qual o professor tem, influencia bastante o entusiasmo dos alunos** ao aprender a matéria, e daí quando se falta isso, eu acho que vai de alguma forma fazer a gente ficar emburrado com a matéria ou pensar que a gente só tem que aprender por aprender porque vai cair, quando a maioria dos alunos não deveriam pensar disso de uma matéria, eles deveriam pensar nisso como uma fase pra gente **poder desenvolver os nossos tatos sobre todas as matérias e desenvolver a nossa personalidade sobre o mundo**, porque de fato a gente aprende toda matéria pra ter um conhecimento básico sobre o mundo (Aluno 09, grifos nossos).

O aluno entrevistado compreende que se o professor não manifestar entusiasmo para com sua disciplina, dificilmente conseguirá entusiasmar seus alunos, e isso acaba gerando o “estudar por estudar” ou por “obrigação”, ou seja, o aluno estuda porque cairá em uma prova, ou para a obtenção de nota, quando na verdade não deveria ser assim. Como muito bem destaca o educando, deveria se estudar para desenvolver os “tatos sobre disciplina” e assim desenvolver a personalidade do sujeito, isto é, se apropriar de toda a base teórica e conceitual das disciplinas escolares para depois utilizar destes conhecimentos no mundo fora das salas de aula.

A fala do aluno em questão relembra o que Young (2007; 2011) colocou ao afirmar que a escola deve proporcionar ao educando o acesso a um conhecimento que ele não teria se estivesse fora dos muros da escola. Neste caso como colocou o aluno, mais do que aprender os conteúdos escolares, é preciso desenvolver a personalidade do sujeito sobre o mundo, um dos objetivos centrais da pergunta levantada por Young (2007) sobre “para que servem as escolas”. Somado a isso, é essencial pensar nos processos didáticos aliados a essa formação, e o entusiasmo em ensinar destacado pelo discente. Acrescentaríamos também que o entusiasmo do docente em constantemente aprender e se aperfeiçoar é de suma importância para desenvolver nos alunos este desejo pela aprendizagem.

Corroborando a ideia mencionada pelo Aluno 09 sobre a importância dada ao entusiasmo manifestado pelo professor ao ensinar os conteúdos – acompanhada, evidentemente, de capacidade didática-pedagógica – de sua disciplina e, além disso, a habilidade de estabelecer uma relação harmoniosa com a turma e seus impactos nos alunos, a Aluna 10 ressalta:

E no caso sobre essa pesquisa ter dado menos de Geografia né, eu acho que quando a gente pergunta “ah que aula que tem agora?”, e a pessoa [fala] “ah de tal matéria”, quando a gente vira o olho pra trás tipo “ah que saco”, não é geralmente pela matéria como o Aluno 09 falou, é pelo professor. Então **é o professor que faz a gente se interessar naquilo**. Se o professor não consegue passar isso pra gente, acaba que a gente realmente não se interessa (Grifos nossos)

Como se pode perceber, os alunos destacam que o corpo de saberes que o professor domina e sua capacidade de estabelecer vínculos com os alunos, têm um grande peso no quesito de interesse pela disciplina estudada. O aluno 09 reforça tal ideia ao afirmar que acredita que todos os professores deveriam procurar métodos que ajudassem os alunos a “focar na aula”.

Observa-se que os alunos evidenciam a necessidade dos seus professores trabalharem com novas metodologias, com novas maneiras de fazer com que se desperte no estudante o interesse em estudar aqueles conteúdos. Há, portanto, uma percepção dos educandos de que é preciso que os professores desenvolvam práticas didático-pedagógicas que chamem a atenção dos discentes para com as disciplinas escolares, que faça despertar o interesse, algo que os alunos, em seus depoimentos,

sentem falta em algumas disciplinas, e que eles mencionaram que as professoras de História e Biologia, por exemplo, conseguem fazer isso com maestria em suas aulas.

Mais uma vez destaca-se a importância do domínio teórico e metodológico para as aulas, seja da Geografia ou de outras disciplinas, pois é no fortalecimento da teoria e da prática, ou do “o que ensinar” aliado ao “como ensinar”, aqui já diversas vezes destacado, que se pode avançar no processo de ensino/aprendizagem, e os alunos deixam claro que este fortalecimento dos processos didáticos se fazem necessários.

Ainda no interior desta categoria que se busca analisar a relação dos alunos participantes da pesquisa com a disciplina Geografia, foi analisada as repostas dos alunos sobre quais eram as três primeiras palavras que vinham a mente destes educandos quando se falava na disciplina de Geografia³⁴. A pergunta buscou identificar quais palavras ou conteúdos os alunos associam à Geografia.

A palavra “mapa(s)” foi mencionada por 61 alunos, seguida de “relevo” destacada 42 vezes e “clima” (30 vezes). O termo “países” foi o quarto mais citado, com 28 alunos o mencionando, seguido de “Terra” que teve 16 repostas, “globalização” com 15 e “população” com 14 alunos. “Economia” e “vegetação” foram destacadas 10 vezes, e o termo “mundo” citado 8 vezes.

Como se observa nestas 10 palavras que foram as que mais vezes foram citadas, ao se falar em Geografia é forte para os educandos a associação com os mapas e países e também com aspectos físicos do mundo, como foi o caso do relevo e do clima, que juntos somaram 72 menções. Globalização, economia e população também são destacadas, mas em uma proporção menor que as repostas anteriores.

Após estes, várias outras palavras foram citadas, mas por um número menor de alunos. Nem todas elas serão aqui explicitadas, pois se trata de um alto número de diferentes termos, mas a relação completa destas estará listada no Apêndice E ao final do documento. Sendo assim, alguns destes termos destacados foram: localização, política, planalto, planície, território, etnia, migração/imigrantes, indústria, oceanos, Brasil, dados, estatísticas, gráficos, vulcões, atmosfera, capitalismo, cartografia, conflitos, natureza, petróleo, subdesenvolvimento, viagem, dentre outros.

Percebe-se, assim, que a maior parte dos termos citados pelos educandos ou relacionam-se à conteúdos ligados ao meio ambiente e a área física, ou relacionados a países, mapas, gráficos, etc. Conteúdos relacionados à área das humanidades ou

³⁴ Ao lembrar da disciplina Geografia, quais são as três principais palavras que lhe vêm à mente?

das áreas sociais, apesar de também serem citados pelos alunos, aparecem em uma proporção menor, e estão geralmente ligados à política, economia ou à população.

Indagou-se ainda aos educandos quais eram os três conteúdos trabalhados pela Geografia que eles mais gostavam de estudar³⁵. A listagem dos conteúdos mais citados aproxima-se bastante daquele da pergunta anterior, no qual os mapas aparecem com 26 respostas; “clima” com 24 respostas e “relevo” em terceira posição com 22 menções. Em seguida aparecem termos como “globalização” e “população”, ambos mencionados 18 vezes; “revolução industrial”, citada 16 vezes; “industrialização” e “países”, com 14 respostas; “população mundial” e “vegetação” com 9 e “economia” e “migrações” com 8 menções cada. Cabe ressaltar ainda que três foram os alunos que afirmaram não gostar de nenhum conteúdo trabalhado pela Geografia.

Chama a atenção o fato de que, dentre estes termos mais citados, os principais conceitos da Geografia, tais como região, lugar, território, paisagem e mesmo o objeto de estudo desta ciência, o espaço geográfico, não foram ressaltados pelos educandos.

Após estes, vários outros conteúdos foram citados por um número menor de educandos, além do fato de alguns destes não serem trabalhados especificamente pela Geografia. Dentre alguns destes conteúdos, pode-se citar: sistema solar, Big Bang, Era Vargas, Karl Marx, dentre outros. A lista completa de todos os outros conteúdos citados está no Apêndice E, ao final. Neste questionamento, portanto, é possível notar uma maior variedade de respostas, tanto pelo número de conteúdos que foram citados, como pelo fato de não haver uma predominância de uma ou outra área da Geografia.

Em seguida se perguntou quais eram os três conteúdos que os educandos menos gostavam na disciplina³⁶. Curiosamente, “relevo” (34 respostas) e “clima” (18 respostas) foram os mais citados, estando presentes assim nas três primeiras colocações das três últimas perguntas. Treze (13) alunos não responderam à questão, mas não especificaram se não responderam por não ter nenhum conteúdo que não gostassem ou se simplesmente não quiseram a responder.

³⁵ Cite três conteúdos trabalhados pela Geografia que você mais gosta.

³⁶ Cite três conteúdos trabalhados pela Geografia que você menos gosta.

O conteúdo “população” é mencionado 13 vezes como um conteúdo que os educandos não gostam; industrialização aparece 12 vezes; fuso-horário 11 vezes e latitude e longitude (coordenadas geográficas) 8 vezes. Apesar de não ser especificamente um conteúdo, “desenhar mapas” foi citado por 7 educandos, assim como “mapas” e “produção de energia”.

Outros conteúdos, destacados por um número menor de alunos, ou não se repetindo, foram: geopolítica, hidrografia, urbanização, oceanografia, estados e capitais, feudalismo, turismo, blocos econômicos, bolsa de valores, geologia, multinacionais, entre outros. “Pintar mapas” e “seminários”, apesar de não serem conteúdos, mas metodologias, também foram mencionadas. Dois (2) alunos assinalaram “nada” na pergunta e um aluno afirmou gostar de todos os conteúdos veiculados pela Geografia. A lista completa das respostas está localizada no Apêndice E, junto às demais respostas das outras perguntas.

Percebe-se, assim, que conteúdos como o clima e o relevo aparecem no topo da lista das três últimas perguntas, aparecendo como conteúdo que os alunos mais gostam, como conteúdo que menos gostam e também como os termos que os fazem lembrar da Geografia. Mapas, países, economia, globalização e população foram outras respostas também mencionadas por vários educandos. Como muitos alunos já destacaram anteriormente, a Geografia para eles é uma ciência que estuda o mundo, e conteúdos como estes, portanto, foram os principais que os fizeram lembrar desta disciplina.

No entanto, os principais conceitos geográficos, como região, lugar paisagem e território, pouco foram citados, como já observado. Com isso surgiu a necessidade de indagar aos alunos participantes dos grupos focais se eles conhecem estes conceitos. Tanto na escola A como na escola B, percebeu-se que os alunos não conseguiram mencionar estes conceitos, apresentando uma grande dificuldade em expressar quais eram os principais conceitos trabalhados pela Geografia.

Na escola A, quando indagados se os alunos se lembram de terem estudado estes conceitos e se eles conseguiam citar alguns, os estudantes afirmaram: “Eu tenho certeza que ela [professora] falou, mas agora eu não lembro” (Aluna 03) e “Ela falou sim, mas agora quais são é difícil” (Aluno 02).

Na tentativa de verificar se os alunos conheciam alguns destes principais conceitos, solicitou-se que falassem quais achavam que seriam estes, e os educandos citaram termos como desenvolvimento, política, economia, população, cidade, cultura,

identidade, etnia e índices de desenvolvimento. Apenas um aluno usou o termo “espaço”.

Percebendo que os educandos não conseguiam se lembrar claramente dos conceitos que mencionaram ter estudado, como estratégia de investigação, o entrevistador passou a elencá-los. Na medida em que se falava quais eram esses conceitos, os estudantes afirmavam lembrar de os terem estudado, e foram capazes de mencionar que alguns, como o conceito de lugar e de paisagem, que eles estudaram nas aulas do Ensino Fundamental, enquanto outros como território, eles estudaram afirmaram ter estudado mais no Ensino Médio.

De acordo com estes alunos, “De fato a gente aprendeu [os conceitos], mas não foi tão ressaltado e não tão lembrado” (Aluno 09), e corroborando tal fala: “A gente tem vagas lembranças, né? Coisas bem básicas” (Aluna 10). Sendo assim, apesar de os alunos terem confirmado que estudaram estes conceitos, foi algo, segundo eles, muito pouco trabalhado pelos professores. Daí a importância de, mais uma vez, ressaltar a relevância de o professor se apropriar, considerando as necessidades implicadas no ato de ensinar geografia, daqueles conceitos mais básicos que exprimem a especificidade do seu modo de pensar, sua epistemologia.

Sendo assim, se o próprio docente não conhecer profundamente os conteúdos geográficos que ensina, isto é, sua estrutura lógico-conceitual, dificilmente os estudantes nas salas de aula conseguirão alcançar o que espera com o ensino dessa disciplina no currículo escolar.

É fato que os conceitos mencionados pelos alunos também são importantes e devem ser ensinados, mas não são os mais basilares. A apropriação dos conceitos, como discutido na seção 5 deste trabalho, é um caminho necessário para a construção do raciocínio geográfico. Os conceitos geográficos podem auxiliar os alunos a desenvolver de seus conhecimentos sobre o mundo e sobre a realidade. Como já destacado com Cavalcanti (2005), o desenvolvimento de um raciocínio espacial e conceitual pelos alunos é de suma importância no ensino desta disciplina. A leitura do mundo, de um ponto de vista geográfico, depende da aprendizagem dos conceitos mais principais da ciência geográfica.

Almeja-se, portanto, que os alunos consigam de apropriar de uma “Geografia poderosa”, ou seja, aquilo que a Geografia enquanto disciplina escolar, nas suas especificidades, é capaz de proporcionar aos alunos: a mobilização de um conjunto de conhecimentos (específicos) que possibilitarão a leitura do mundo e da realidade

na perspectiva geográfica. Um conhecimento que permitirá aos mesmos se conhecerem enquanto cidadãos partícipes da vida social e enquanto agentes transformadores do espaço geográfico.

Solicitou-se nos questionários, por fim, que os educandos mencionassem a importância da Geografia para sua formação³⁷. De que forma a Geografia contribui para a formação do indivíduo? Os alunos conseguem perceber a importância desta disciplina neste momento em que estão terminando o ciclo da Educação Básica?

Para 22 alunos, esta disciplina é importante para a ampliação dos conhecimentos do sujeito, e outros 15 alunos afirmaram que seus conteúdos são relevantes e/ou citaram uma série de conteúdos que julgam ser de importância para a formação do educando. Segundo as falas de alguns destes alunos: “É um conhecimento a mais para a vida e isso já é importante” (P. K.); outro aluno afirmou: “Acredito que tudo que aprendemos vem para acrescentar e a geografia nos dá um entendimento do mundo” (A. S. L).

Para outro estudante, a importância da Geografia “[...] é de saber o espaço que estamos, o nosso continente e ter mais profundidade sobre clima, fuso horários, etc. Geografia nos proporciona muito conhecimento” (L. V.). Várias foram as respostas que, assim como essa aqui destacada, citaram uma série de conteúdos da disciplina que os educandos acreditam ser importante para suas vidas fora das escolas. Foram citados conteúdos como as regiões do Brasil, clima, globalização, países e continentes, diversidade cultural, dentre outros.

Em seguida, 14 discentes afirmaram que a Geografia é importante para obter a aprovação em vestibulares ou no ENEM: “Com a geografia eu consigo dominar certos assuntos que serão importantes para passar em um vestibular e para minha vida” (A. S. J.); “É um componente curricular importante e presente no ENEM e vestibulares” (D. P. C. S.).

Como se percebe, a Geografia muitas vezes aparece como um conhecimento de “utilidade” para se “passar” no vestibular. Não se deve negar que os conteúdos desta disciplina estão presentes em provas e vestibulares e que estudar Geografia pode ajudar em uma aprovação, contudo, ressalta-se novamente que não deve ser este o objetivo maior da disciplina. Estudar Geografia não é apenas estudá-la para “ir

³⁷ Na sua opinião, qual a importância da Geografia para a sua formação?

bem em uma prova”, mas é, como já foi destacado com Callai *et al* (2016), é ensinar um modo de pensar e de perceber a realidade espacialmente.

Algumas respostas que apareceram na questão sobre a importância da Geografia também foram citadas nesta pergunta, no qual 12 alunos afirmaram que a disciplina é importante para conhecer sobre o mundo, e outros 10 que afirmaram ser importante para se localizar no espaço. Nove (9) educandos afirmaram que os conhecimentos geográficos serão importantes para o curso superior que desejam cursar futuramente, assim como nove (9) alunos também afirmaram que a Geografia não será importante para os futuros cursos superiores.

Nas palavras de um destes que afirmou que a disciplina será importante para seu curso superior:

A geografia tá sendo importante para conhecer melhor sobre o local onde moro, e será muito importante para a carreira que quero seguir que é engenharia civil, e para isso irei precisar saber sobre o terreno e clima da região no qual gostaria de construir, sendo no sul ou no norte teria vital importância (B. A. B. F.).

Este aluno conseguiu associar alguns dos conhecimentos geográficos aprendidos com as habilidades que futuramente serão requeridas pelo curso superior que deseja cursar, neste caso a Engenharia Civil, compreendendo que na profissão de engenheiro precisará mobilizar conhecimentos geográficos para orientar uma construção qualquer. No entanto, contrariamente, outros alunos manifestaram dificuldades em ver como poderiam utilizar a Geografia em seus cursos futuros: “Nenhuma, pois eu vejo na minha visão que não vou usar para minha faculdade, pois vou fazer Adm [administração]” (R. D.).

Na perspectiva de um outro estudante: “No meu caso nenhuma, pois não vou cursar geografia” (B. C. F. D.). Nota-se, na opinião expressa, que se a Geografia não os ajudar em seus cursos superiores, passa a não ter importância nenhuma para a formação de alguns destes educandos. E assim, por muitas vezes estes alunos não verem uma “utilidade imediata” na Geografia, ou seja, por não a acharem importante para um vestibular, para um curso superior ou uma futura profissão do qual eles possam utilizar os conhecimentos geográficos, ela se torna, assim, sem significado para os mesmos.

Nove (9) alunos afirmaram não achar a Geografia importante, mas não justificaram suas respostas. Seis (6) educandos afirmaram que a disciplina é

importante para conhecer sobre a realidade de outros países e outros seis (6) que ela é importante para conhecer a realidade. Nestas respostas os educandos ressaltaram questões relativas aos conhecimentos trabalhados pela Geografia, não as associando com o meio acadêmico ou profissional.

Quatro (4) foram os alunos que afirmaram que a Geografia é importante apenas, não justificando suas respostas, e quatro (4) foram os que não responderam a questão. Entre outras respostas que foram mencionadas em um número menor, encontram-se: a Geografia é importante porque está presente em tudo; ela tem sua importância dependendo da área que o indivíduo deseja escolher cursar; importante para conhecer diferentes etnias e respeitá-las; importante para compreender e utilizar gráficos; importante para preservar o meio ambiente, dentre outras afirmações.

Percebe-se, assim, que o fato de a Geografia ser ou não importante para a formação dos alunos está bastante associado a ideia de que os conhecimentos geográficos são ou não importantes para seus futuros cursos superiores, profissões ou vestibulares. Como já explicitado, se os educandos não veem uma utilidade da Geografia para o nível do Ensino Superior ela “deixa” de ser importante, e isso se justifica pelos números de alunos que associam a disciplina com o ENEM, provas de vestibular e cursos superiores que possuem o desejo de cursar.

Ainda assim, verificou-se um número considerável de discentes que compreendem a importância que os conteúdos veiculados da Geografia podem ter para sua formação fora dos muros da escola, como o caso dos alunos que destacaram que todo tipo de conhecimento é importante para a formação do sujeito e para suas vidas.

Cabe mencionar que nenhum dos estudantes citaram, diretamente, uma característica que é primordial da Geografia (e também das demais disciplinas escolares): a contribuição destes conhecimentos para a cidadania do sujeito, ou a importância de o indivíduo compreender a sociedade em que ele vive e que ajuda a construí-la e modificá-la. Porém, estes compreendem que a Geografia possibilita ao sujeito entender o mundo e, utilizando de determinados conhecimentos geográficos, intervir no mesmo.

Como já discutido em outros momentos, as disciplinas escolares possuem um grande “poder” na vida do educando; no caso da Geografia, o poder de desenvolver um raciocínio geográfico por meio da compreensão e interpretação do espaço por meio de seus conteúdos. Mas que, muito além dos conteúdos escolares, a Geografia

deve permitir também o desenvolvimento do sujeito enquanto um indivíduo capaz de exercer sua cidadania de maneira crítica e consciente, se compreendendo enquanto cidadão do mundo que atua e transforma o espaço geográfico.

Portanto, não se deve negar a importância que a Geografia escolar possui na formação do sujeito, seja para o seu curso superior ou para a sua profissão do futuro, mas não se deve, em nenhuma hipótese, menosprezar também a importância que tal disciplina possui para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico que permite ler e analisar o espaço, e que é voltado para desenvolver no aluno uma consciência espacial-cidadã do mundo e de sua realidade.

6.4 OS DOCENTES, O ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM OS ESTUDANTES

Analisa-se, nesta categoria, as percepções dos professores que participaram da pesquisa a respeito de questões relativas ao Ensino Médio, considerando suas experiências com a disciplina de Geografia nesta etapa de ensino.

Neste contexto, as indagações realizadas tiveram como finalidade analisar, por meio das afirmações dos três professores participantes da pesquisa, as dificuldades e as possibilidades existentes ao se trabalhar a Geografia com as turmas do Ensino Médio, além de entender qual é a importância e as contribuições desta disciplina de acordo com as visões destes docentes.

Como já mencionado anteriormente, as professoras, aqui tratadas como P1, P2 e P3, não terão seus nomes divulgados. Tanto a P1 como a P2 exercem a profissão docente há um tempo maior (35 e 45 anos, respectivamente), e, enquanto professoras de Geografia, já possuem também uma longa experiência com a disciplina, sendo a P1 com 32 anos e a P2 com 25 anos. Já a P3 atua como professora desde 2018, estando vinculada ao PSS.

Cabe mencionar que tanto a P2 como a P3 estavam, no momento da pesquisa, atuando como professoras substitutas ao professor regente das turmas de 3º ano do colégio em questão por questões de saúde deste, que não pode atuar em sala de aula.

Perguntou-se inicialmente nos questionários em quantas escolas cada docente lecionava atualmente, e quanto tempo vem atuando nestas escolas³⁸. A P1 afirmou lecionar em apenas uma escola, e que já atua nesta escola há 35 anos. A P2 também leciona em apenas uma escola, a qual ela já está há 20 anos. Já a P3 atua em duas escolas, e afirmou lecionar nestas desde maio de 2019.

Indagou-se também quais foram os motivos que as levaram a atuarem como professoras de Geografia³⁹. Nas palavras da P1:

Quando conclui o magistério, estava iniciando o curso de Geografia em Campo Mourão – FECILCAM, eu e a maioria dos estudantes da minha turma, optamos pelo curso de Geografia por ser um curso novo, pensando na possibilidade de trabalho. Somente com o iniciar do curso, com matérias específicas de Geografia que comecei a me encantar e interessar realmente pela ciência geográfica. A partir daí, a Geografia passou a ser meu Norte.

Na entrevista realizada com a P1, a docente afirmou que o fato da sua mãe ser professora, hoje aposentada, também a incentivou a procurar o magistério. Como a P1 também colocou no questionário, quando concluiu o magistério sabia que desejava cursar algo na área da educação, e assim escolheu o curso de Geografia por ser um curso novo.

Já a P2 informou nas entrevistas que sua formação foi em Estudos Sociais. De acordo com a docente, a carga horária do curso lhe permite lecionar História, Geografia, Filosofia e Sociologia, mas seu concurso foi na área de Geografia. A P2 afirmou que estava entrando com o pedido de aposentadoria no dia em que a entrevista foi realizada, já que a docente completaria 70 anos de idade no ano seguinte.

Similar ao contexto em que a P1 destaca em sua resposta sobre o porquê de ter escolhido a Geografia, a P2 afirmou: “Para ser honesta foi a opção que tive quando iniciou a faculdade (antiga FUNDESCAM⁴⁰) em Campo Mourão”. Observa-se no caso destas duas professoras que a escolha em cursar Geografia não esteve, inicialmente,

³⁸ Pergunta na íntegra: Em quantas escolas você leciona atualmente? Há quanto tempo leciona nessas escolas?

³⁹ Pergunta na íntegra: Por que escolheu ser professor desta disciplina?

⁴⁰ A FUNDESCAM, Fundação de Ensino Superior de Campo Mourão, era o nome da instituição que hoje é conhecida como UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná.

ligado à um interesse específico para com esta ciência, mas sim às necessidades ou às oportunidades que existiam no período em que decidiram cursar o Ensino Superior. Como destacado pela P1, foi apenas quando já estava cursando a licenciatura em Geografia que ela, efetivamente, se interessou pelos conteúdos veiculados pela Geografia e desde aí então, vem atuando com esta disciplina na Educação Básica.

Já a P3 destaca que, inicialmente, frequentou o curso de técnico em enfermagem, mas que durante esse percurso percebeu que não seria essa a profissão que gostaria de levar adiante. Deste modo, após desistir do curso de enfermagem, ela decidiu cursar Geografia. Nas palavras da professora: “O curso de Geografia na época estava fácil pra você passar no vestibular. Eu fiz, só que eu fiz e me apaixonei por Geografia, licenciatura, porque eu gosto muito de licenciatura. Se eu fizesse outro curso hoje seria licenciatura”. Assim, como no caso da P1 e da P2, foi somente após cursar a licenciatura em Geografia que a professora, efetivamente, pelo exercício da docência em Geografia.

Posteriormente, indagou-se nas entrevistas um pouco mais sobre as turmas que estas professoras vêm atuando nos dias de hoje. A P1 destaca que hoje ela dá prioridade às turmas de Ensino Médio, pois se sente mais à vontade em trabalhar nesta etapa de ensino. A docente ressalta ainda que, comparativamente aos dias de hoje, percebe uma diferença muito grande com as turmas que tinha no início da sua carreira. Ela explica:

No início da minha carreira a gente tinha alunos que vinham realmente com vontade e com interesse. Hoje já não é mais assim. Hoje você tem que “pular miudinho” pra você **motivar o seu aluno para ele aprender**, seja essa ou aquela disciplina. E a Geografia, infelizmente, no momento que nós estamos, aqui no colégio propriamente dito, a gente não tem muito recurso (grifos nossos).

A P1 percebe então que houve uma mudança no perfil dos discentes que frequentaram a escola ao longo do tempo, e que hoje o professor precisa encontrar outras formas de motivar o educando a aprender. A respeito da escassez de recursos hoje disponíveis, a professora acrescenta afirmando que para realizar uma aula de campo, por exemplo, é algo complicado nas atuais circunstâncias, e que para receber alguém de fora da escola para conversar com os alunos também não há um espaço adequado, e que em muitos casos o único recurso disponível é o livro didático.

As professoras responderam também questões que versavam sobre o grau de interesse que seus alunos das turmas de Ensino Médio possuem pela Geografia e por seus conteúdos⁴¹. A P1 assinalou que acredita ser baixo o interesse dos educandos e, em sua justificativa, ressaltou que as aulas vêm sendo muito teóricas, pois “[...] não temos muitas formas de fazermos aulas diferenciadas, a disponibilidade de materiais concretos, meios de transportes para uma aula de campo em outras áreas”.

Como se percebe no depoimento da P1, um dos grandes entraves para o desenvolvimento de uma Geografia escolar mais interessante para os educandos são as limitações relacionadas à infraestrutura física e também didático-pedagógicas existentes no meio escolar. A escassez, ou mesmo a ausência de recursos materiais para desenvolver outras atividades que fujam do livro didático é uma situação enfrentada por muitas escolas brasileiras, dificultando o professor de Geografia, ou das outras disciplinas escolares, de realizarem uma aula diferenciada e mais atraente.

Certamente, o aprendizado não se dá apenas em aulas diferenciadas, ele pode - e deve - ocorrer também nas aulas ditas “tradicionais”, ou seja, em que se tem uma aula expositiva ou com o auxílio do livro didático, por exemplo. No entanto, se houvessem maiores recursos para a aquisição de outros materiais didáticos-pedagógicos, ou para aulas fora dos muros da escola como ressaltou a docente em sua resposta, haveriam maiores possibilidades dos educandos se interessarem e se envolverem nestas aulas.

Há, segundo se pode inferir da análise realizada, um problema limitador das práticas mais atraentes e inovadoras que está ancorado em contextos que ultrapassam largamente a vontade ou a qualificação individual de cada professor. Porém, verifica-se também uma questão didática quando se aborda a questão do interesse dos educandos para com as disciplinas escolares. Como se observou nas falas dos alunos nos questionários e entrevistas do tópico anterior, muitas vezes o gosto pela aula de determinada disciplina está fortemente associado às estratégias didáticas que o professor utiliza para instigar seus alunos.

⁴¹ Pergunta na íntegra: Como você avalia o grau de interesse dos alunos do Ensino Médio pelos conteúdos veiculados pela Geografia? Muito Alto; Alto; Médio; Baixo; Muito Baixo.

A P1 ainda destaca na entrevista que os discentes possuem uma forte preocupação com o mercado de trabalho, e que muitos deles não estão preocupados em concluir esta etapa ou se preparar para uma universidade. Nas suas palavras:

Então a motivação que a gente tá precisando fazer na sala de aula hoje é: segurar esse aluno aqui, para que ele conclua pelo menos o Ensino Médio, que saia bem instruído aqui no caso, e também para a minha disciplina, a Geografia. Então assim, não está fácil, está complicado.

No entanto, é preciso destacar que a inserção no mercado de trabalho foi algo bastante comentado pelos alunos nos grupos focais, e que na maioria das vezes se trata de uma necessidade de se inserir precocemente no mercado. Assim, nem sempre se trata de preocupar-se em concluir o Ensino Médio, mas sim uma necessidade de subsistência destes alunos que precisam deixar os estudos para se dedicar ao trabalho e ajudar suas famílias.

É fundamental, portanto, a reflexão sobre quais os problemas que existem no cotidiano escolar, mas que, em muitos casos, ultrapassam problemáticas das salas de aula. São também problemas de ordem social que se refletem na escola, como por exemplo, a evasão em virtude da necessidade de inserção no mercado de trabalho.

A P1 ainda faz uma importante colocação a respeito do ato de lecionar nos dias de hoje e sobre os desafios colocados nos parágrafos anteriores, isto é, de tornar os conteúdos significantes e evitar a evasão escolar:

Então ou eu preparo a minha aula utilizando as mídias que a gente tem hoje, ou eu vou ter que ficar em cima do livro didático, e isso não motiva o meu aluno em nada, então **eu tenho que começar a correr atrás**. Já que não tem como fazer com o aluno a prática adequada com ele, e a Geografia a gente sabe que tem inúmeras práticas a serem feitas né, e eu não consigo fazer, **eu tenho que motivar para não ficar naquela aula teórica, cansativa**, aonde eu não vou ter a participação do meu aluno (grifos nossos).

A docente aborda em seu depoimento um ponto de suma importância. Ao notar a desmotivação de seus educandos, a P1 percebe a necessidade de procurar práticas que possam vir a motivá-los. Fica evidente então que a professora procura meios de inovar suas aulas para que estas não sejam apenas aulas teóricas e “cansativas” no dizer da docente, para que assim consiga fazer seu aluno participar das aulas e tentar

fazer com que os mesmos se interessem pela sua disciplina, em um cenário em que muitos deles não possuem essa “motivação” em estudar.

A questão de infraestrutura das escolas brasileiras nos dias de hoje certamente é um dos grandes empecilhos para a melhoria do ensino, mas é preciso acrescentar que a questão didática também é um aspecto extremamente relevante, pois, como os alunos participantes da pesquisa destacaram e os próprios professores reconhecem, os métodos e as metodologias utilizadas pelos professores possuem um grande peso no que se referem ao “despertar o interesse” pelas aulas e pelo conteúdo estudado. Entende-se assim que ao usar a expressão: “eu tenho que começar a correr atrás”, a P1 coloca para si o desafio de, mesmo num ambiente evidentemente limitador, lançar-se à inovação didática que poderia resultar em maior atenção e motivação dos alunos.

Quando realizado o mesmo questionamento para a P2 a respeito das turmas em que atua, e em especial as de Ensino Médio, a professora afirmou que já trabalhou com todas as turmas da Educação Básica, mas que atualmente está com as turmas de 3º ano do Ensino Médio. A P2 também destaca que suas turmas do Ensino Médio estão desmotivadas: “[...] os alunos não tem foco, o objetivo deles é nota, é a preparação para a formatura. Os alunos não tem conteúdo, é muito fraco, muito fraco no conteúdo, fraquíssimo”.

Além da desmotivação discente, a docente destaca, como se observa, que os educandos não conseguem se apropriar dos conteúdos, que mesmo após explicar os mesmos, os estudantes ainda não sabem responder aos questionamentos em uma prova oral, por exemplo. Na entrevista, a professora se manifestou do seguinte modo:

A Geografia é uma disciplina que eu vejo assim, que você percebe muito se o aluno tem visão de mundo. Então você fala em agricultura da China, agricultura do Brasil, pra eles, é a mesma coisa, eles não conseguem imaginar onde que tá a China... assim, quando fala na China, quando fala em agricultura, principal alimento da China, você já imagina isso, e eles não conseguem fazer isso, não conseguem.

A professora deixa claro que os alunos se encontram desmotivados e que não conseguem se apropriar dos conteúdos que são trabalhados nas salas de aula. A P2 ressaltou que os educandos não conseguem ter uma “visão de mundo”, mas é importante destacar que isto deve ser desenvolvido pelos professores nas aulas de Geografia. Se o docente perceber que os educandos não conseguem entender nem mesmo a questões mais básicas, como a localização de um lugar por exemplo, é

necessário então que o professor possa retomar tais questões durante a aula para possibilitar o entendimento dos conteúdos pelos alunos. Desenvolver essa “visão de mundo” nos discentes é, portanto, essencial, e ela não pode acontecer sem o trabalho pedagógico do professor de Geografia nas salas de aula.

Na avaliação da P3, o interesse dos educandos para com os conteúdos veiculados pela Geografia é médio. Nas suas palavras

O interesse parte daqueles os quais já tem uma disposição para o estudo, não somente em geografia, mas em outras disciplinas. Ou seja, a maioria dos alunos que participam da aula ou se interessam é assim por causa do seu interesse já estar nele. **Torna-se o desafio para o professor ganhar a outra parte da sala que não se interessa por nada**, mostrando para o educando uma geografia interessante.

Nota-se, no depoimento da P3 que, similarmente à P1, também há uma preocupação em tornar a geografia “mais interessante”, sendo este um dos desafios do professor, segundo a docente. Para ela, o desafio é despertar “a outra parte” dos alunos a mesma motivação que alguns outros educandos possuem. A docente em sua fala, então, demonstra a necessidade de colocar a Geografia na órbita dos interesses dos educandos conferindo, mais uma vez, a questão didática.

Neste sentido, a P3 ressaltou na entrevista que atualmente possui turmas bastante variadas e que precisa utilizar de diferentes metodologias para as diferentes turmas que possui. Ela enfatiza em seu depoimento: “A metodologia que eu trabalho é bem diferente pra cada um [cada turma]” e prossegue: “[...] tem dia que eu consigo trabalhar uma, tem dia que já é outra metodologia, então eu trabalho assim em busca de acertar o público mesmo”. Diversificar as metodologias em sala de aula, e considerar que cada turma possui suas particularidades é de suma importância ao professor, já que nem todos os alunos são iguais e cada turma possui um perfil diferente no qual o professor precisa saber lidar.

Assim como a P1 e a P2, a professora acima mencionada também ressalta que os alunos estão em uma “fase de desinteresse geral”. A P3 afirma que “[...] é difícil colocar na cabeça deles que eles têm que estudar [...]. Quando eles veem que vão ficar com nota vermelha eles correm atrás, mas só por causa da nota. Aprendizagem que é bom mesmo nada”. A P3 ainda ressalta que muitas vezes estes também não a respeitam ou não respeitam as regras internas da escola. A docente exprime em suas falas uma certa dificuldade em manter a sua autoridade em sala de aula, sendo vista

como a “professora boazinha”, nas suas palavras, algo que os educandos também mencionaram nas entrevistas.

No questionário a P3 também destaca sua dificuldade para com o comportamento dos estudantes:

[...] a dificuldade é iniciar a aula, é demonstrar ao aluno que a aula vai começar, pois mesmos os terceiros anos são muito agitados e sempre arrumam desculpas para sair da sala ou mesmo convencer o professor a não prosseguir com o conteúdo. Sendo a principal dificuldade ou desafio do professor **se colocar no lugar de autoridade em sala de aula** (grifos nossos).

O problema com a indisciplina ou em manter os alunos atentos à aula é a dificuldade apontada pela P3, e pelo fato de a professora ingressar na carreira docente recentemente (desde setembro de 2018), a mesma possui o desafio de “se colocar no lugar de autoridade” durante suas aulas. Percebe-se, então, que a P3 possui um desafio típico dos professores em início de carreira, ou seja, o domínio e/ou a gestão da classe.

Cabe destacar que a gestão da classe é de grande importância para os professores de um modo geral. É preciso que o professor exercite a autoridade em suas aulas, e aqui não se trata de ser autoritário, mas de ter o controle sobre as decisões a serem tomadas durante a sua aula.

Como destacam os dicionários (MICHAELIS, 2019), o sentido de autoridade refere-se ao direito ou poder ordenar, decidir, de se fazer obedecer. Se o professor não consegue exercer esse direito de ordenar sua aula, dificilmente ele conseguirá que boa parte de seus alunos consigam se apropriar dos objetivos que ele delineou para aquele momento, e conseqüentemente, o aprendizado fica comprometido. Daí a importância dos professores terem o controle e a gestão de suas turmas, sempre numa relação de respeito mútuo entre ambas as partes – alunos e professores.

Esta visão negativa dos alunos, como sujeitos que não estão interessados em aprender e que a preocupação maior é com as notas ou com a aprovação, está presente nas falas das três professoras entrevistadas. Porém, ao analisar as falas dos alunos, também se percebe que existe certo descontentamento por parte destes para com alguns professores. Para eles o desinteresse é uma reação, pelo menos em parte, da ação dos professores. Assim o que se observa é uma situação em que

professores se queixam da desmotivação dos alunos e alunos que se queixam da falta de interesse e de conhecimentos de alguns professores em lecionar, em trazer novas metodologias para as aulas. O que fazer para trazer esta motivação para a sala de aula, tanto por parte dos alunos, como também dos docentes?

Este é um questionamento que deve sempre ser levantado, em toda e qualquer pesquisa sobre o ensino da Geografia ou de outras áreas da educação, pois ao perceber que alunos e professores denunciam uma desmotivação para com os estudos, é de suma importância pensar em novas estratégias para que o ensino e a aprendizagem de fato ocorram, principalmente nos momentos de reformas educacionais.

6.5 OS DOCENTES, A GEOGRAFIA E SUAS IMPRESSÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nos questionários e nas entrevistas também se indagou aos docentes suas opiniões a respeito da Lei nº 13.415/2017 e o possível desaparecimento da Geografia dos currículos do Ensino Médio frente à esta nova legislação⁴². De acordo com o depoimento da P1 colhido por intermédio do questionário:

A Geografia prepara nossos alunos para serem cidadãos do mundo, pois, abre os horizontes para sair dessa paisagem local para uma aldeia global e com isso, ele aprende a ser uma pessoa completa. A Geografia permite exercícios de reflexão que são muito importantes no ensino médio, um momento de amadurecimento. Desconheço outro país que as tenha suprimido de sua lei de ensino. Nem na ditadura no Brasil, mesmo com algumas mudanças, elas foram suprimidas.

A docente, como se observa, faz uma defesa enfática da importância que a Geografia possui para a formação do educando, além de afirmar que a etapa do Ensino Médio é um momento de amadurecimento do estudante. Como já destacado na terceira seção desta pesquisa, a disciplina de Geografia, juntamente com a

⁴² Pergunta na íntegra: Recentemente acompanhamos a aprovação da Lei nº 13.415 de 23 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apontam mais a Geografia enquanto disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. Qual a sua opinião sobre estas novas determinações legais para a Geografia nesta etapa do ensino?

História, foi diluída nos chamados “Estudos Sociais”(Lei nº 5.692/1971), se tornando mais uma das disciplinas que reafirmavam os valores da pátria, da cívica e da moral que faziam parte dos currículos no período em que os militares estavam frente ao poder.

Apenas anos depois, frente à mobilização de educadores, pesquisadores e de comunidades acadêmicas como a Associação dos Geógrafos Brasileiros e da Associação Nacional de História que se conseguiu novamente a autonomia destas duas disciplinas nos currículos escolares, cada qual com seu espaço nas escolas.

Alguns profissionais da área da educação temem que no momento atual ocorra algo similar ao que já aconteceu no passado, em que as disciplinas da área das humanidades foram suprimidas e se voltaram aos anseios de um determinado governo. A BNCC do Ensino Médio ao não tratar da Geografia em uma seção específica (como faz com a Matemática, por exemplo), tratando a mesma apenas na seção “A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” deixa ainda uma suspeita a respeito de como estas disciplinas desta área estarão presentes nos currículos do Ensino Médio.

Na entrevista realizada com a P1 ela demonstrou seu descontentamento para com a não obrigatoriedade de determinadas disciplinas nos novos currículos do Ensino Médio. Nas suas palavras:

Olha, e vejo assim: essa história de achar que essa ou aquela disciplina deve ser mais valorizada que a outra não voga, né? Se a preocupação está em o meu aluno que hoje ele não está escrevendo bem, que ele não está interpretando bem, por isso que eu preciso da Língua Portuguesa? Eu preciso de todas as outras disciplinas que são teóricas também, porque de certa forma todas as disciplinas têm a escrita e a interpretação, né? [...] o meu aluno precisa pensar e ele precisa ser uma pessoa muito crítica. Então ele não vai conseguir isso apenas nas matérias básicas que nessa reforma tá sendo colocada.

Como já destacado na seção 4 deste trabalho, como e quais disciplinas serão colocadas nos currículos do Ensino Médio ainda é uma questão a ser levantada, já que a Lei nº 13.415 e a BNCC ressaltam que isso deverá ser organizado de acordo com os sistemas escolares e suas disposições. Para a P1, como se observa, ao assegurar a presença apenas de algumas destas disciplinas e diminuir o papel de outras, existe a possibilidade dos currículos escolares não cumprirem plenamente o seu papel de auxiliar no desenvolvimento de um sujeito crítico.

A Geografia terá sua autonomia assegurada frente a estas reformas? Existe a possibilidade de a Geografia ser novamente diluída em outras disciplinas da área das humanidades? Como cada sistema de ensino irá organizar seus currículos? Estes são alguns questionamentos que ainda não possuem uma resposta categórica, já que tais reformas estão no início de sua implementação. Daí decorre a importância da continuidade de pesquisas como estas, para avaliar como tais reformas serão efetivamente realizadas e as implicações destas para a Geografia Escolar.

A P1 também demonstra receio se os estudantes, ao cursarem o Ensino Médio, estarão de fato aptos a escolherem qual itinerário formativo cursar. A professora diz não concordar com esta escolha, pois muitas vezes os alunos não conseguem nem escolher qual o curso de graduação que desejam quando chegam no terceiro ano do Ensino Médio.

Então quer dizer, **como é que é que um aluno, de 15 anos, vai saber distinguir hoje quais são as disciplinas necessárias pra ele naquele momento?** Então eu não sou a favor da reforma, eu acho que o nosso aluno, o nosso adolescente, jovem aí, ele não está preparado pra isso não (grifos nossos).

A preocupação a respeito do discente ter maturidade suficiente para escolher quais as disciplinas que serão importantes para ele no momento de cursar o Ensino Médio foi um ponto que levantou polêmica entre profissionais da educação no momento em que a Medida Provisória nº 746 foi divulgada no ano de 2016. Como observado nos tópicos anteriores, não somente os professores temem de que forma isso irá acontecer, como alunos também se preocupam.

Na análise das informações coletadas pelos questionários tal assunto dividiu opiniões entre os educandos, no qual alguns afirmaram gostar dessa possibilidade de escolha e outros demonstraram preocupação para com as outras disciplinas que poderiam ficar de fora. Nos grupos focais com os educandos estes também afirmaram que não se sentem preparados para fazer tal escolha, e que tal prática ainda pode acabar influenciando negativamente quando forem fazer uma prova de vestibular ou do ENEM.

Em continuidade, analisando-se as impressões das docentes sobre estas recentes reformas, a P2 afirmou: “Não sei onde se basearam para chegar a esta conclusão. Os alunos do Ensino Médio ao final do curso deverão ter noção de mundo e o que acontece tanto física como política e econômica”. Em seu depoimento, como

se observa, a docente apresenta a visão que possui a respeito da importância da Geografia para os alunos do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, revela certa surpresa pela possível supressão da disciplina nos currículos.

Porém, quando solicitada a falar mais longamente sobre a reforma do Ensino Médio, afirmou estar relativamente despreparada para responder sobre, pois quando ocorreram as reuniões e debates com os professores da escola sobre este “novo Ensino Médio”, a P2 lecionava apenas em turmas do Ensino Fundamental. Não tendo nenhuma turma nesta outra etapa do ensino e, não podendo deixar suas aulas do Ensino Fundamental para participar dos grupos de estudos, a professora não pode aprofundar-se no conhecimento dessa Lei.

A P3 é também enfática em suas críticas em relação a esta recente reestruturação no Ensino Médio, e afirma:

Na minha opinião se refere uma falha horrenda do sistema em não reconhecer a importância da disciplina ao aluno nas series finais, ou talvez por a ter reconhecido e por se verificar como uma ciência a qual desperta o senso crítico criando cidadão com tais conhecimentos e reconhecimentos da sua realidade quanto a direitos e deveres ao ponto de não serem mais manipulados pelo sistema governamental.

Evidencia-se no depoimento desta professora que ela discorda dos preceitos que fundamentam as recentes reformas e, em contraposição, destaca a importância que a Geografia enquanto disciplina escolar possui para a formação crítica e cidadã dos sujeitos. Sendo assim, retirar a geografia dos currículos na visão da docente é privar o educando do acesso a um conhecimento crítico.

As opiniões emitidas pela P3 estão em consonância com Amorim e Santos (2016, p. 139-140) quando, analisando aspectos da sociedade capitalista, afirmam:

[...] não há nessa sociedade espaço para efetivação do conhecimento em escalas mais amplas, seja de caráter filosófico ou científico, que priorize o desenvolvimento de uma concepção crítica acerca do mundo, sobretudo que favoreça a formação humana em todas as suas dimensões. O capital não pode permitir que os jovens pobres das escolas públicas comecem a questionar, que não aceitem outra condição que não seja a de partícipe ativo da história, que rejeitem esse formato opressor imposto pelo capitalismo, que desejem e lutem por uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Não contemplar determinadas disciplinas nos currículos escolares, disciplinas estas que ajudam o educando no exercício de um pensamento crítico e autônomo seria, na visão destas e de outros autores, uma forma do capital – que está por trás das principais decisões das políticas educacionais do país – privar o estudante da possibilidade de compreender e questionar a realidade política, econômica e social da realidade. Além disso, é importante lembrar que não se trata apenas de privar o aluno da possibilidade de questionar a realidade vivida, mas, fundamentalmente, de negar aos mesmos o acesso aos conhecimentos científicos, que só terão nas escolas.

Corroborando esta ideia, Cardozo e Lima (2018) afirmam que estas novas legislações ao colocarem que o próprio estudante deverá fazer a escolha do itinerário formativo que deseja cursar, resultará, então, na privação dos mesmos ao acesso ao conhecimento científico, que no atual contexto prima pela interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade e que questiona as hierarquias e fragmentações da ciência. Instala-se assim uma situação paradoxal na qual a escola deixa de cumprir sua função mais essencial: propiciar as condições adequadas para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Na entrevista realizada, a P3 ainda destacou outro ponto importante a respeito de “reestruturar” o Ensino Médio: a questão da infraestrutura das escolas brasileiras para receberem tal idealização desta etapa do ensino. A professora destaca:

A proposta é linda, é igual nossa Constituição, é linda e maravilhosa, só que para aplicação ela não vai ser boa, porque? Porque **não tem estrutura**. Como que você vai ficar com aluno de manhã e à tarde enfiado em uma escola se não tem estrutura? **Tem que ter estrutura, e muita estrutura** né, porque se ele ficar de manhã e à tarde só na sala de aula, ele vai enlouquecer [...] (grifos nossos).

A P3 levanta a questão de como manter o aluno durante o período da manhã e da tarde em uma escola de tempo integral se a escola não estiver preparada para tal. Destaca também que seria necessário maior diversidade no currículo dessas escolas, pois passar o dia todo apenas estudando não seria atrativo para os estudantes:

Então acho interessante ter toda uma estrutura, de Artes, de Educação Física, algo mais, e algo que contribua para a formação dele. Aí alguns estavam questionando de ter o ensino de cursos profissionalizantes, mas ainda é uma coisa que o governo lança aí e a gente, como todas as propostas, ele lança e a gente que se vira, e aí não dá certo a culpa

é de quem? A culpa é do professor. [...] Eu não sou contra a proposta, eu sou contra lançar uma proposta sem a estrutura da escola.

A P3 destaca um importante ponto: que tipos de atividades seriam realizadas nestas escolas em tempo integral? Haveriam aulas durante todo o período da manhã e da tarde? E o ensino técnico, como irá acontecer? Todas as escolas terão a oportunidade de oferecer aos seus educandos esta modalidade de ensino? São indagações que diversos profissionais da área da educação levantaram, mas são questões em aberto, no qual as dúvidas ainda permanecem sobre quando e de que forma tais reestruturações podem acontecer.

A P1, ao ressaltar alguns dos dilemas que o Ensino Médio presencia na atualidade, faz outra interessante reflexão acerca de como essa etapa do ensino conheceu diferentes objetivos ao longo dos anos e como hoje ela enfrenta uma crise de identidade, conforme explicitado na seção 3 deste trabalho. Sendo assim, de acordo com a professora:

Hoje você só tem a educação geral. São somente algumas escolas que ofertam um curso técnico no Ensino Médio. Na época que eu fiz, a opção que eu fiz para o magistério é porque eu queria seguir aquela determinada carreira. Hoje não, **hoje o nosso aluno faz o Ensino Médio numa educação geral pensando em um vestibular**. E dentro, no meio do caminho no caso aí, o conteúdo que eu vou trabalhar com ele no vestibular em si, numa graduação, **eu tenho que trazer ele mais para a realidade do momento**, que vai ser o dia a dia dele no mercado de trabalho. Então mesmo não sendo um curso técnico propriamente dito, a gente acaba hoje, eu pelo menos, equilibrando tanto o **preparo para o vestibular** como a questão do **preparo pra ele para a vida propriamente** dito, né? (Grifos nossos).

Como já abordado, o Ensino Médio brasileiro conheceu diferentes objetivos em diferentes tempos históricos, e foi se adaptando conforme cada realidade vivenciada, sofrendo influências diretas dos governantes que estavam no poder, além da economia, da política e do meio social de cada período. Como a docente destacou, hoje o Ensino Médio acaba tomando como objetivo o preparo para o vestibular, para o mercado de trabalho e ainda para a vida. Mas como se sabe, nem sempre tais objetivos são alcançados e tal etapa convive com esta crise de identidade.

É preciso então, como já por diversas vezes foi destacado, a consciência de que esta etapa do ensino não deve ser abordada apenas como uma “ponte” para os vestibulares. Os objetivos para com a última etapa da Educação Básica devem ser

mais amplos, envolvendo, além desta preparação para o ingresso nas universidades - que também é importante, mas que não deve ser a preocupação exclusiva do Ensino Médio -, a preparação para o mundo do trabalho e para a vida dos sujeitos, ou seja, uma formação que também esteja preocupada com a cidadania dos estudantes. A respeito desta questão, a P1 ainda acrescenta:

É esse preparar pra vida que muitas vezes a gente acaba não conseguindo, porque né, o vestibular a gente sabe que ele vai ter uma sequência ainda dentro dos três anos, mas ele acaba ficando muito bitolado, só que ele não quer pensar, hoje o nosso aluno do Ensino Médio ele não quer pensar, ele não quer ser uma pessoa assim crítica. Tem muitos que estão muito acomodados nesse aspecto. 'Estou fazendo aqui, mas pintou um mercado de trabalho eu estou caindo fora'.

A P1 percebe então que muitas vezes “o preparo para a vida”, ou seja, para exercer a cidadania, acaba não sendo um objetivo alcançado. Na análise das respostas dadas pelos discentes nos questionários e entrevistas percebeu-se claramente que estes possuem uma forte preocupação com os vestibulares. E a formação para cidadania, que papel ocupa em meio a este rol de diferentes pretensões do Ensino Médio?

Além da excessiva preocupação com a aprovação nos vestibulares, a docente acima mencionada demonstra com certa apreensão a precoce inserção dos estudantes no mercado de trabalho, porque, quando isso ocorre, muitas vezes, eles abandonam os estudos. No entanto, é preciso destacar que em muitos casos ingressar no mercado de trabalho não é uma escolha do jovem, mas uma necessidade, ou seja, como ficou claro nas análises dos dados coletados com os alunos, trata-se de um problema que extrapola largamente o desejo dos estudantes.

Logo, é possível notar que as professoras participantes da pesquisa evidenciam que os problemas relativos ao Ensino Médio que foram abordados em seções anteriores, se fazem presente nas turmas nas quais elas atuam. E com exceção da P2 que não opinou a respeito da recente Lei nº 13.415/2017, as demais docentes discordam de diversos pontos desta, e acreditam que tal reforma, da maneira que foi colocada, poderá agravar algumas problemáticas já existentes.

6.6 OS DOCENTES E A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA GEOGRAFIA

Adentrando mais especificamente no contexto da disciplina de Geografia analisa-se agora, por meio dessa categoria, a importância e o papel atribuído a essa disciplina pelas professoras participantes desta investigação.

Ao serem, inicialmente, questionadas sobre o grau de satisfação em lecionar geografia na atualidade⁴³, a P1 o avaliou como médio, enquanto para a P2 é muito alto e para a P3 é alto. Justificando sua resposta a P1 afirma:

Todas as formações necessitam de um conhecimento geográfico, independente da área de atuação, o profissional estará sempre em volta com dados geográficos, sejam eles, estatísticos, socioeconômicos, e também para a vida se faz necessário o mínimo de conhecimento das ciências geográficas.

Percebe-se, neste sentido, que a P1 compreende os conhecimentos geográficos como indispensáveis a qualquer área do conhecimento, pois os sujeitos sempre estarão envolvidos em uma realidade na qual a Geografia e seus conhecimentos estarão presentes, e assim um “mínimo” de conhecimento da Geografia se faz necessário segundo a docente.

Chamada na entrevista a dissertar um pouco mais sobre a relevância educacional e social da geografia escolar a P1 avaliou, considerando o atual cenário educacional em que esta disciplina não é mais obrigatória nos três anos da etapa do Ensino Médio, que outras disciplinas não poderão preencher o espaço por ela atualmente ocupado na formação dos educandos. Ela argumenta:

Pois é né, pensando nisso quais são as últimas ocorrências que nós tivemos aqui no nosso país né, os impactos naturais [leia-se ambientais] que nós tivemos aí de.... caso lá de Mariana, caso agora da floresta amazônica, caso agora dessa mancha de óleo. E se não é a Geografia quem é que vai apresentar isso para o aluno? Quem vai preparar o meu aluno pra saber trabalhar com essa questão dos impactos naturais? O meio ambiente, onde é que fica? Português e Matemática vão conseguir dar conta de esclarecer uma questão ambiental para o meu aluno? Não vai. A Geografia ela trabalha desde a coisa mais simples, que é você dentro da sua casa, o seu caminho da casa até a escola, até essas questões a nível de mundo. É a

⁴³ Pergunta na íntegra: Qual seu grau de satisfação em lecionar Geografia atualmente? Possibilidades de respostas: Muito Alto; Alto; Médio; Baixo; Muito Baixo

Geografia que vai apresentar para o aluno essas questões que vai fazer com que ele se torne uma pessoa mais preocupada com o mundo que nós estamos. [...] Ela vai fazer com que esse aluno seja completo, ele tem que saber como um todo, não só uma parte.

A P1 evidencia em sua fala a complexidade da Geografia mostrando tratar-se de uma ciência de contato entre a sociedade e a natureza, além de ressaltar que a mesma aborda as diferentes escalas de análise geográfica. Como já demonstrado na seção 5 deste trabalho, a Geografia, ao se preocupar com a análise da dimensão espacial da sociedade humana, se torna uma forma original de pensar o mundo, uma forma potente de organizar o pensamento (GOMES, 2017), de organizar um raciocínio geográfico acerca do espaço em suas diferentes dimensões.

É de suma importância também o conteúdo que pode ser extraído da opinião da docente ao destacar que a Geografia pode, a partir de seu instrumental teórico e metodológico, possibilitar ao aluno ser um sujeito mais completo, ou seja, lhe proporcionar conhecer o mundo como “um todo”, e não apenas uma “parte” isolada. Afinal, ao desenvolver um raciocínio geográfico, o que se deseja é que o educando desperte uma consciência espacial e cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013), e é fundamental então não conhecer apenas uma parte da realidade, mas sim a diversidade de características que compõem o espaço geográfico.

A P2 afirma que a Geografia é importante para a formação do aluno principalmente por fornecer conhecimentos da área da geopolítica. Esse tipo de conhecimento, afirma ela, “[...] dá ao aluno o conhecimento do que ocorre hoje no mundo”. Na entrevista a docente em questão reafirmou a importância destes conteúdos em suas aulas. Ela destaca que a Geografia é a disciplina que “mais abre a cabeça do aluno, que faz o aluno conhecer o mundo”, e acredita que os conteúdos relativos à política e à economia são fundamentais:

Você conhecendo a Geografia política e econômica você não precisa conhecer a física, a física você vai indo, você vê, é muito mais fácil você chegar. Agora Geografia política e econômica, é o Ensino Médio que te abre, mas você tem que começar lá do oitavo ano.

Diante desta assertiva, foi perguntado à professora se ela tinha mais afinidade com os conteúdos geográficos relativos à economia e à política, e a mesma respondeu que sim, afirmando ter dificuldade com os conteúdos relativos à Geografia Física. Acrescentou que tem mais facilidade com os conteúdos da Geografia Humana porque

sempre se mantém atenta aos noticiários e pela sua experiência em viagens por diversos países. É salutar que os professores se aproveitem moderadamente de suas experiências de viagens e preferências pessoais ao longo das aulas. Contudo, é preciso aqui destacar que é perigoso trabalhar os conteúdos isoladamente, sem conexão entre as diferentes áreas da Geografia.

É fato que certos professores possuem mais afinidade com alguns conteúdos e que outros são, efetivamente, mais complexos, mas é importante evitar a dicotomia entre os aspectos físico e humano nas salas de aula. O que se deseja, destarte, é que o estudante se aproprie dos conceitos geográficos e que, por meio deles, consiga desenvolver um olhar espacial mais amplo, e não somente uma parte desse saber. Logo, a afirmação da Geografia no currículo escolar não pode prescindir da integração entre suas diferentes áreas, pois não existe de um lado a Geografia Física e, de outro, a Geografia Humana, existe a Geografia, que, em suas especificidades, aborda toda a complexidade das relações entre a sociedade e dinâmica da natureza.

Ao responder o mesmo questionamento a respeito da importância da Geografia a P3 afirmou:

A ciência geográfica, no que se refere a aspectos físicos, oferece ao aluno a oportunidade de conhecer o planeta terra e sua relação com ela. Também concede ao educando o despertar de um olhar crítico da relação que o ele tem com a natureza e com a sociedade e qual seu papel como cidadão.

Em um primeiro momento a P3 relaciona a Geografia aos aspectos físicos do planeta, e ao final de sua afirmação é ressaltado a importância da Geografia despertar no estudante um olhar crítico para com o espaço e ainda a importância desta disciplina para o desenvolvimento de uma noção de cidadania.

Sendo assim, diferentes respostas foram dadas pelas três docentes para o questionamento “qual a importância da Geografia?”, e, em síntese, as respostas estão relacionadas à presença dos conhecimentos geográficos nos mais diferentes âmbitos e áreas dos saberes; a sua contribuição para compreender os acontecimentos do mundo na atualidade e ainda para desenvolver no educando o senso crítico para a compreensão dos elementos e fenômenos que ocorrem na natureza e na sociedade.

Como observado no diálogo feito com diferentes autores na seção “A importância da Geografia para a formação do educando”, a Geografia pode contribuir

para desenvolver nos estudantes um raciocínio que possibilita aos sujeitos entender e se entender no espaço geográfico. As respostas colocadas pelas professoras participantes da pesquisa demonstram que estas conseguem perceber esta importância da Geografia para a formação dos estudantes, ainda que algumas questões como a dicotomização desta ciência estejam presentes.

Não obstante, em algumas falas que foram analisadas percebeu-se uma falta de maior compreensão das especificidades da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar. Diferentes motivos sobre o porquê de se ensinar Geografia foram apontados, mas pouco se falou do objeto de estudo dessa ciência, de seus conceitos e de sua importância para a construção de um olhar espacial e da cidadania.

Nas falas de algumas docentes as finalidades da ciência geográfica não foram tão ressaltadas, priorizando-se uma análise mais voltada para determinados conteúdos ou áreas da Geografia e não destacando o seu papel na construção de um raciocínio espacial. Daí a importância do fortalecimento do conhecimento teórico e epistemológico da ciência da qual se leciona, associado, certamente, às devidas estratégias didáticas para transmitir esse conhecimento aos estudantes. Contudo, é possível notar que as docentes que responderam ao questionário e que participaram das entrevistas entendem a Geografia como uma disciplina que irá permitir ao discente a interpretação da realidade e dos fenômenos que ali ocorrem e forma crítica e consciente.

6.7 AS PERSPECTIVAS DOCENTES QUANTO AO FUTURO DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Foi analisada também, considerando os dados e informações recolhidos ao longo desta investigação, as perspectivas das professoras participantes da pesquisa quanto ao Ensino Médio de modo geral e, especificamente, sobre a presença da Geografia no currículo desta etapa de ensino.

A presente categoria discute, considerando a opinião dessas professoras, questões como: O que pode ser feito para avançar nos debates a respeito da Geografia Escolar? Quais os problemas que ainda precisam ser superados? Quais caminhos trilhar para a busca de um Ensino Médio que consiga cumprir com seus

objetivos de forma clara e concisa? As respostas colocadas pelas docentes ajudam a refletir algumas destas questões.

Ao comentar sobre as problemáticas que são percebidas na etapa do Ensino Médio⁴⁴, a P1 destaca novamente a falta de interesse e motivação dos educandos. O interesse e a motivação, ou neste caso a falta destes, é uma das dificuldades recorrentes nas falas de professores das mais variadas etapas da educação, e também esteve bastante presente nas entrevistas com as professoras, como se pode observar nos tópicos anteriores.

Por conta de situações como estas é que se torna relevante ressaltar a importância do diálogo entre as Universidades e as escolas, ou seja, entre os conhecimentos produzidos dentro da academia (neste caso, as pesquisas desenvolvidas na área do ensino das diferentes disciplinas escolares) e aqueles do ambiente escolar. É de suma importância, portanto, a troca de saberes e experiências entre a academia e os professores que diariamente atuam nas escolas.

Dos depoimentos e falas que foram colocados pelas professoras a respeito da desmotivação dos estudantes, fica claro então que se torna fundamental que as aulas de Geografia sejam mais interessantes e atrativas ao educando. Mas como tornar a aula de Geografia mais interessante? Este é um questionamento recorrente que há décadas vem sendo levantado por diversos educadores e autores que se dedicaram ou ainda se dedicam à área do ensino da Geografia, principalmente a partir da década de 1970 e 1980 em que eclode um debate a respeito à renovação desta ciência, e, conseqüentemente, de suas práticas nas salas de aula.

Um dos autores que, na década de 1970, questionou a Geografia que se tinha até então, auxiliando na crítica de uma Geografia conhecida como tradicional, foi Yves Lacoste. Ao final da década de 1970 o autor publica a obra “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para se fazer a guerra”, que chamou a atenção de diversos pesquisadores desta ciência ao tecer diversas críticas à Geografia do período.

Nesta obra o autor francês apresenta a ideia de que a evolução histórica desta ciência foi marcada por uma bifurcação que distingue uma Geografia a serviço dos Estados e uma outra Geografia acadêmica, voltada às pesquisas universitárias e à

⁴⁴ Pergunta na íntegra: Enumere as principais dificuldades que você percebe com relação a Geografia nas turmas de Ensino Médio em que você atua.

formação dos professores. A crítica apresentada pelo autor à geografia acadêmica se refere justamente a uma crítica à geografia de um cunho mais tradicional que se vinha produzindo no período. Tratava-se de uma Geografia centrada meramente em descrever, enumerar e memorizar seus conteúdos, que se distanciava, cada vez mais, da geografia praticada pelos Estados, firmas e os múltiplos segmentos da sociedade que vislumbravam, nesse saber, um saber estratégico. (OZÓRIO, 2018).

A crítica de Lacoste coloca a geografia como instrumento de dominação da elite ou burguesia, dotada de alto teor ideológico e prático. Para ele, os detentores do poder sempre possuem uma visão integrada do espaço, enquanto que o restante da população conhece apenas o local onde vivem, e mesmo assim, é uma visão parcial, desarticulada. Para Lacoste a visão integrada e articulada do espaço pode se transformar numa arma de dominação, e somente o Estado possui este tipo de visão, pois age sobre todos os lugares (KREUTZER, 2006).

À Yves Lacoste coube então a contribuição de denunciar a não aplicabilidade prática da Geografia Escolar na vida dos alunos, tornando-se apenas uma disciplina que estava à serviço do Estado na construção do sentimento de pertencimento a nação (OZÓRIO, 2018).

Sendo assim, a partir do momento em que o autor questiona os interesses existentes por trás desta Geografia à serviço do Estado e tece críticas à uma Geografia pautada na memorização dos conteúdos, diversas discussões surgem a respeito “do que” e “como” ensinar Geografia. Tais discussões já aconteciam no passado, inclusive no Brasil com as contribuições de Delgado de Carvalho, por exemplo, mas com o contexto de renovação desta ciência nas décadas de 1970 e 1980, com as contribuições de Yves Lacoste, Milton Santos, David Harvey, Pierre George, entre outros grandes nomes, novos debates sobre esta ciência se fizeram presentes.

O que se deseja mostrar com esta breve retomada é que o debate acerca de renovar o ensino da Geografia, de se pensar em aulas que sejam mais interessantes e significativas, já vinha acontecendo há décadas atrás, e continua a acontecer. Se passaram mais de 40 anos em que os debates sobre como superar uma Geografia dita tradicional e que seja mais significativa aos educandos se deram, e, ainda nos dias de hoje, é preciso – e necessário – discutir “o que”, “como”, “porquê” e o “para quem” ensinar Geografia.

Tanto é verdade que, como já explicitado em seções anteriores, ainda nos dias de hoje é preciso defender e demonstrar qual é a importância da Geografia nos currículos escolares frente às novas reformas educacionais que não a mencionam, ou reduzem a sua presença nas salas de aulas.

No entanto, também é relevante ressaltar que houveram diversos avanços desde então, como novas formas de pensar os conteúdos, as metodologias utilizadas, as relações entre os professores e os alunos, e assim por diante. Contudo, o processo de renovação é algo que deve ser feito à luz dos novos contextos, de maneira ininterrupta. Cada tempo traz seus próprios desafios e cabe aos professores de Geografia apresentar a razão de suas práticas.

Retomando as opiniões das professoras sobre as dificuldades hoje enfrentadas nas aulas de Geografia, a P2 afirma que as principais limitações seriam a falta de livro didático para todos os discentes e a baixa carga horária semanal dedicada à Geografia no currículo: “O ano de 2018 trabalhei em três turmas de 1º ano onde os alunos não tinham livro. Este ano são quatro turmas de 2º [ano do Ensino Médio] e quatro de 7º [ano do Ensino fundamental]. Duas aulas semanais na grade são insuficientes”.

Em alguns casos as escolas possuem apenas alguns exemplares na biblioteca da escola, que podem ser usados apenas durante o horário das aulas, impossibilitando o educando de levar os mesmos para suas casas, como é o caso da escola que a P2 atua. Já em outros casos, nem mesmo as escolas possuem os exemplares, havendo então a falta de material didático durante todo o ano letivo.

Apesar das críticas existentes no que se refere ao livro didático, é preciso destacar que este é muitas vezes o único material didático que a escola ou o professor possui para trabalhar em sala de aula com os estudantes. Se este não chega aos alunos, o ensino-aprendizagem pode se tornar ainda mais fragilizado, já que os livros podem ser, ainda, a única fonte de pesquisa que alunos podem ter em suas mãos.

Em relação à baixa carga horária da disciplina nos currículos, esta é uma outra problemática que é constantemente destacada pelos professores da Educação Básica, não apenas dos docentes da Geografia, como de História, Filosofia, Sociologia, entre outras disciplinas. Principalmente no Ensino Médio, disciplinas como estas possuem, na maioria dos casos, apenas duas aulas semanais e uma gama de conteúdos que as diretrizes oficiais colocam que precisam ser lecionados. Além disso, esta etapa do ensino ainda sofre com a pressão de ensinar os conteúdos que estarão

presentes nos vestibulares, dentro de uma carga horária limitada e, como a P2 apontou, insuficiente.

Mas quais seriam então, na opinião das professoras participantes da pesquisa, as principais possibilidades oferecidas pelo conhecimento geográfico para os alunos do Ensino Médio?⁴⁵. A P1 apresenta um pertinente depoimento à discussão que aqui está sendo realizada:

É interessante que **o Ensino Médio tenha condições de preparar o discente para o Vestibular/ENEM, para o mercado de trabalho, mas também para exercer a sua cidadania**, reivindicando seus direitos e cumprindo com os seus deveres. Neste sentido, é necessária uma estrutura qualificada das disciplinas e uma **interdisciplinaridade** entre elas, para que possa contribuir com a formação cidadã, intelectual e social do estudante. Assim, **precisamos conquistar uma reformulação no Ensino Médio** para que os jovens tenham interesse de estudar e que encontre neste nível de ensino possibilidades para a construção de um futuro com menos exclusão e mais dignidade (grifos nossos).

As afirmações da docente trazem importantes elementos para discussão, alguns dos quais já foram tratados em seções anteriores e que, portanto, reforçam alguns pontos aqui já defendidos. A P1 afirma que esta etapa deve dar as condições de preparar os educandos para os vestibulares/ENEM e para o mercado de trabalho, mas também destaca a importância da escola oferecer os subsídios para o aluno construir a sua cidadania, que é um dos objetivos primordiais das escolas.

Na entrevista realizada com a docente solicitou-se que a mesma comentasse um pouco mais sobre esta importância da formação para a cidadania. A P1 afirmou que quando se fala de um “aluno pensante”, se fala então de um cidadão completo, e que, por conseguinte, se este aluno apenas recebe as informações e não tem voz para se manifestar, esta noção de cidadania não irá acontecer. Nas palavras da professora:

Ser um cidadão hoje, um cidadão completo, é isso, é você pensar, é você se manifestar, você ter opinião. Você pode não aceitar a minha opinião, mas você tem que aprender a ouvir. Você pode discordar, mas você tem que ter uma argumentação para falar com o outro sobre aquilo, **e eu acho que isso a gente consegue dentro da Geografia**, é uma das disciplinas que vai auxiliar bastante nesse

⁴⁵ Pergunta na íntegra: Enumere as principais possibilidades que você percebe com relação a Geografia nas turmas de Ensino Médio em que você atua

aspecto. Eu preciso ter uma argumentação bacana pra eu participar de uma roda de conversa, pra eu participar de um assunto, né? Tantas coisas se falam a nível de mundo, de problemas atuais, eu tenho que estar preparada pra isso (grifos nossos).

Conforme ainda afirma a professora: “Eu acho que a Geografia tem a [...] **necessidade** de preparar o aluno para isso” (grifos nossos). De fato, esta disciplina possui um importante papel no desenvolvimento de um senso crítico a respeito do espaço geográfico e os fenômenos que nele ocorrem, e pensar nessa formação cidadã dentro da Geografia é essencial.

Pensar a Geografia além de um rol de conteúdos que devem ser ensinados é de suma importância, pois não se trata apenas de ensinar diferentes assuntos aos alunos, mas, através dos conteúdos geográficos, permitir que o educando desenvolva um raciocínio espacial, de forma que os alunos se apropriem de uma Geografia poderosa e cidadã (YOUNG, 2011; NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013).

Mais adiante, o depoimento da P1 permite aprofundar a discussão que aqui se apresenta quando afirma que é preciso conquistar uma reformulação do Ensino Médio que assegure aos jovens a efetiva possibilidade de construção de seu futuro, menos excludente e com maior dignidade. Fica claro, portanto, que uma reforma para esta etapa do ensino é de fato necessária.

Dessa maneira, é preciso questionar se as reformas em curso são adequadas para auxiliar a minimizar os problemas que a educação hoje presencia, já que tais reformas estão muito mais focadas nos currículos do que na superação da dualidade estrutural, da identidade desta etapa, das desigualdades sociais, entre outros elementos já discutidos.

Como destacou a P1, é preciso uma reforma que auxilie o aluno a construir o seu futuro, e esta etapa deve ser, portanto, menos excludente e desigual, afim de possibilitar que todos tenham as condições de estarem presentes em uma sala de aula e depois terem as mesmas possibilidades de acesso a uma universidade ou de se inserirem no mercado de trabalho, sempre permitindo ao aluno exercer o seu papel como cidadão partícipe da vida social.

A P2 acabou por não apontar as possibilidades do ensino da Geografia, mas algumas outras dificuldades que a mesma presencia. Assim, afirmou: “As turmas são muito numerosas. Alunos de modo geral pouco motivados”. Novamente, aparece a

questão da falta de interesse dos educandos, que constantemente se torna uma queixa dos professores nas escolas.

Por fim, a P3 apontou alguns tópicos que ela acredita que seriam importantes para as aulas de Geografia, enquanto medidas que poderiam ser tomadas. Os tópicos destacados pela docente foram:

- Melhor estrutura escolar quanto às aulas de campo;
- Trabalhar pelo menos 1 semana do ano tentando unir disciplinas afins em um somente conteúdo, onde cada disciplina irá abordar sua particularidade. Tendo como objetivo a relação e aproximação dos docentes. Assim explorando ao máximo o conteúdo com o aluno;
- Incentivo a pesquisas vinculadas a instituição de ensino superior com alunos do 2^a e 3^a anos;
- 1 semana ou uns dias no ano de projetos e oficinas no qual os alunos irão elaborar e apresentar para escola desde demais alunos de outras classes.

Por suas características epistemológicas, a Geografia abarca uma ampla variedade de conhecimentos que permite dialogar com outras ciências e outras disciplinas escolares, e assim é de grande relevância que o docente de Geografia estabeleça esta ponte com outras áreas, a fim de enriquecer ainda mais os conteúdos trabalhados. Contudo, cabe mencionar que, antes da realização de qualquer trabalho interdisciplinar, é preciso que o professor conheça com propriedade as bases da disciplina do qual leciona. Como destaca Kreutzer (2006), não se deve perder de vista o objeto de estudo da Geografia ao se realizar uma atividade interdisciplinar:

Existe uma dificuldade enorme para se chegar a uma interdisciplinaridade absoluta, porém, através da mesma é possível fugir das explicações superficiais. Para que ocorra esta interdisciplinaridade é necessário, antes de tudo, partir do próprio objeto da geografia, ou seja, o espaço, tal como ele se apresenta; como um produto histórico e não das disciplinas julgadas capazes de apresentar elementos para a sua adequada interpretação. Assim, a partir da definição do objeto da geografia, fica mais claro (não menos difícil) de se realizar a interdisciplinaridade e também não se corre o risco de fugir do seu objeto como ciência ou matéria de ensino, tornando mais seguro que o discurso seja geográfico e não histórico, ou econômico, entre outros (KREUTZER, 2006, p. 79).

Outro ponto de importância que a P3 destacou em seu depoimento é a necessidade de melhorar as estruturas para a realização das aulas de campo. A aula

ou trabalho de campo, como frequentemente é denominado na literatura educacional da área, é um recurso metodológico de grande importância para a o ensino-aprendizagem em Geografia, pois permite, tanto para os alunos como para os professores, um contato mais direto com uma determinada realidade em que se visa estudar, seja ela natural ou social, possibilitando então uma aprendizagem “mais perto da vida”, como destacam Lopes e Pontuschka (2009).

Durante um trabalho de campo, o estudante pode conhecer mais profundamente - e na condição de pesquisador - aquilo que antes somente era possível de se estudar de modo indireto nas salas de aula. Mediado pelos conceitos aprendidos em sala de aula e investigando diretamente a temática a ser trabalhada, o discente passa também a se perceber como um sujeito integrante da realidade estudada, como um agente modificador do espaço e meio social em pauta. Decorre daí a importância do professor desenvolver este tipo de atividade com os alunos.

Sendo assim, quando a P3 fala em melhorar as estruturas para realização dos estudos em campo, é preciso levar em consideração que existem ainda algumas dificuldades para estas aulas fora dos muros da escola, já que nem sempre existe o transporte adequado, ou mesmo a permissão da direção da escola, que muitas vezes têm o receio de algo inesperado acontecer durante um trabalho de campo com os alunos e acabam então dificultando a realização dessas atividades.

No entanto, é preciso que em situações como estas que o docente apresente à escola os efeitos positivos que um estudo de campo pode ter no aprendizado dos alunos e elaborar um roteiro muito bem planejado, de forma que a aula não se torne apenas um “passeio” fora da escola, mas que seja uma aula com objetivos claramente definidos e delineados, visando sempre o aprendizado com a turma.

A P3 também levanta uma proposta bastante pertinente, que seria de incentivar os alunos do Ensino Médio a se inserirem no mundo da pesquisa em um trabalho conjunto com instituições de Ensino Superior. Como já ressaltado aqui anteriormente, é fundamental a relação entre a escola e as universidades, e o mesmo vale para os educandos, que seria de grande significado se estes, desde a Educação Básica, tivessem a oportunidade de se inserirem no mundo acadêmico e das pesquisas.

Por fim, perguntou-se às docentes nas entrevistas qual seria, na visão delas, a Geografia necessária para as salas de aula nos dias de hoje, ou seja, qual é a Geografia que poderia contribuir efetivamente para a formação do educando.

Segundo a P1, é de suma importância o ensino de uma Geografia que, em suas palavras, consiga unir a teoria com a prática:

Eu acho que a Geografia hoje eu tenho que usar a minha sala de aula para apresentar para o aluno o assunto a ser trabalhado naquele momento, mas **fazer com que o meu aluno possa vivenciar isso**, que ele possa ter uma prática. Eu não posso ficar restrita a uma teoria, porque nesse caso também eu enquanto professora, em determinado assunto, **eu preciso me preparar para tal**, mais do que aquele conhecimento do que eu adquiri né na minha graduação, e muitas vezes a gente não tem tempo nem pra esse preparo. Então se eu não me preparo a contento, como que eu vou exigir do meu aluno na sala de aula? Então começa por aí: assunto a ser trabalhado em sala de aula, professor muito bem preparado, aluno preparado para receber essa parte teórica, mas que ele possa vivenciar na prática o máximo que ele puder. **A gente tem que fazer essa transposição teoria e prática**, porque senão o meu aluno não vai dar o retorno exatamente que eu quero, e ele não vai se tornar um cidadão do mundo, ele vai ficar restrito a aquilo que eu professora apresentei pra ele, e eu acho que a ideia não é só essa (grifos nossos).

A P1 em sua fala levanta diversos pontos importantes para se refletir sobre as aulas de Geografia que se deseja. A professora reconhece a importância de não dissociar teoria e prática e evidencia a necessidade de encontrar formas de fazer com que o aluno consiga “vivenciar” os conteúdos estudados. A docente defende então - e isto é recorrente nas pesquisas neste campo do currículo escolar - que é de suma relevância mostrar que a teoria geográfica pode iluminar as experiências travadas cotidianamente pelos alunos fora das paredes das salas de aula.

A apropriação do conhecimento geográfico, portanto, modifica o modo como os alunos se relacionam com o mundo que o envolve. A geografia revela seu poder e a vida dos alunos ganha novos significados.

A docente destaca ainda a importância do professor se preparar adequadamente para suas práticas em sala de aula, um ponto fundamental a se pensar. Como a P1 bem sublinhou, se o professor não estiver bem preparado para ministrar a aula, como poderá “cobrar” que seus alunos se apropriem dos conhecimentos geográficos? Como já foi destacado, é de suma importância que o professor tenha o domínio teórico, conceitual e epistemológico da ciência que leciona; ele precisa ter conhecimento daquilo que irá ensinar em suas aulas, pois se não domina os conteúdos a serem ensinados, não poderá propiciar a aprendizagem dos seus alunos.

Contudo, apenas o domínio dos conteúdos não garante, por si só, o aprendizado. Além do “o que ensinar”, é essencial pensar em “como ensinar”. Logo, não se trata apenas do domínio dos conteúdos, ainda que estes sejam fundamentais, mas é necessário também que os professores dominem as estratégias didáticas que irão auxiliar os alunos na compreensão daqueles conteúdos, que irão torná-los mais claros e significativos para os educandos. É preciso, assim, que o professor domine simultânea e integradamente os conteúdos a ser ensinados e os modos de ensiná-los aos alunos. Como a P1 intuiu é esta a geografia necessária para os alunos nos dias de hoje:

Então a Geografia completa pra mim é isso: apresentação pelo professor, o aluno vivenciar aquilo, ter as experiências na prática dele, pra ele poder dar um retorno de acordo com o professor, não ficar simplesmente só recebendo, ele tem que devolver algo a contento.

Sendo assim, é auspicioso o desafio que a P1 coloca a si mesma e aos demais professores de Geografia, ou seja, os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula não devem circunscrever-se às atividades desse ambiente; o estudante deve “devolver algo a contento”, pois é quando o educando utiliza conscientemente os conhecimentos que adquiriu na escola em sua vida, que, de fato, ocorreu o aprendizado.

Já na visão da P2 seria necessário diminuir a quantidade de conteúdos dos livros, levando em consideração que, no momento atual, a Geografia possui poucas aulas na carga horária semanal do Ensino Médio:

É impossível o aluno estudar, com duas aulas na semana, duas aulas no Ensino Médio, você faz de conta que faz alguma coisa, porque o aluno não faz mais atividade em casa, ele não faz, ele só faz se você der nota pra ele; duas aulas por semana, você não consegue dar o conteúdo do livro, não consegue. Você passa por cima. Então quando você pensa que vai num capítulo super fácil do aluno entender, pensa que vai fazer aquilo em duas aulas e você leva seis aulas pra fazer aquilo. É muito conteúdo, muito conteúdo.

A docente demonstra então insatisfação com a quantidade de conteúdos que os livros didáticos trazem para as duas aulas semanais que a Geografia possui nos currículos. Porém é importante ressaltar que existe uma certa flexibilidade do professor em relação ao que trabalhar, o que priorizar, desde que se aborde os tópicos

básicos que são colocados pelas Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia do Paraná (2008), ou agora as habilidades e competências que a BNCC vem colocando.

No entanto, a própria P2 entende que existe essa possibilidade de priorizar aquilo que julga ser mais importante no momento e aponta a “solução” para tal problema: “O que eu faço? Eu priorizo os conteúdos, e tem alguns que vão ficando de fora, porque não tem condição. É melhor você dar menos [conteúdos] e que o aluno entenda aquilo, do que você passar por cima de tudo”. Portanto, a docente entende que para contornar tal problema, é melhor dar uma ênfase maior em determinados conteúdos do que tentar “vencer” todo o livro didático e assim o estudante ter uma aprendizagem fragilizada ou superficial.

Questionando a imagem da docência transmitida pelas instituições formadoras, pela P3 caracterizada como “romantismo”, a docente afirma finalmente que seria então a Geografia Crítica que se faz necessária nas salas de aula. Em suas palavras:

Mas quando eu falo assim né, não estou querendo distinguir aquela Geografia tradicional que nós temos, que é preciso, tem hora que é necessário. A gente tem muito romantismo na universidade de que aquela coisa toda que você faz não dá pra fazer na sala de aula nos seus dias. Quando você tem as turmas todas suas, de manhã e de tarde, não tem como. Então o que você tem que fazer? Ter aquela Geografia crítica, mostrar pra ele a realidade [...].

Como se observa, a P3 ressalta que é preciso uma Geografia Crítica, mas que também não se deve deixar de lado aquele ensino dito tradicional: “[...] vai ter uma hora que você vai ter que falar pra eles ‘senta, copia’, é necessário isso. ‘Faça, leia’, é necessário [...]”. A docente não especifica como deveria ser essa Geografia Crítica nas salas de aula, sem adentrar nas especificidades desta disciplina e de que forma deveria ser trabalhada pensando neste “ideal” de Geografia.

Como ressaltado, a docente destaca que existe um certo romantismo na universidade, e que, quando o professor se depara com a rotina das escolas, a realidade é diferente. Este é um ponto importante a ser levantado, já que muito se ouve falar que aquilo que se aprende durante a licenciatura, muitas vezes, se difere do que realmente acontece na rotina escolar. Logo, se há o desejo de mudança no ensino de Geografia, de continuar avançando nos seus debates, é preciso também pensar na formação inicial dos professores.

Fortalecer a formação dos professores, tanto no que se refere à compreensão das teorias, conceitos, conteúdos e da epistemologia da ciência geográfica – o que ensinar –, como também, de modo inter-relacionado os métodos, práticas e metodologias – como ensinar – parece ser, então, um dos caminhos necessários para o fortalecimento da Geografia escolar. Novamente, trata-se de não dissociar teoria e prática, mas levar este conjunto de conhecimentos para as salas de aula.

De modo geral, percebe-se, pelos depoimentos das três professoras ao longo do questionário e das entrevistas, que uma série de desafios ainda estão colocados na etapa do Ensino Médio de modo geral e para a disciplina de Geografia, de maneira específica. Os desafios e dificuldades envolvem limitações físicas e financeiras das escolas para realização de determinadas atividades ou para a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; a falta de interesse ou de motivação dos educandos para com as aulas; o alto número de alunos nas turmas em que atuam; a pouca carga horária que a disciplina possui nos currículos, entre outras questões aqui já discutidas.

Porém é importante ressaltar que, apesar das dificuldades que estes e todos os professores, de uma forma geral, buscam superar, foram destacadas também uma série de possibilidades que a escola e a disciplina Geografia podem proporcionar a estes alunos.

O fortalecimento da formação inicial dos professores; a importância da relação teoria e prática nas salas de aula; a realização de trabalhos interdisciplinares e trabalhar no desenvolvimento de uma formação voltada para o desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013) do educando são algumas das possibilidades que as docentes participantes da pesquisa levantaram, e que são pontos essenciais que precisam continuar a serem discutidos, pois a pesquisa no ensino não deve ser estática, mas deve constantemente acontecer para que as discussões sobre como melhorar o ensino (especialmente o ensino público) continuem a acontecer.

Fica claro que as professoras estão cientes das limitações e também das possibilidades existentes no dia a dia escolar, e que estas também compreendem as contribuições que a Geografia pode ter neste cenário. O questionamento aqui constantemente reforçado na pesquisa, sobre “qual a importância do conhecimento geográfico para a formação do aluno?” ou “qual a geografia necessária para a formação do aluno do Ensino Médio” teve grandes contribuições com as afirmações colocadas pelas docentes, assim como os depoimentos e falas que os alunos também

colocaram, pois se há o desejo de mudar o ensino, é fundamental então ouvir o que aqueles que convivem quase que diariamente com as diversas disciplinas escolares nas salas de aula tem a nos dizer.

Como ressaltado nas seções anteriores, ensinar Geografia se trata de promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico do educando, para que assim este possa realizar práticas espaciais cidadãs, consciente de que ele também é um sujeito partícipe da produção do espaço. Cabe aos professores auxiliar os estudantes a desenvolverem este olhar geográfico para os fenômenos que acontecem no espaço, e assim muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação com essa realidade (CAVALCANTI, 2017).

Neste sentido, pensar no que e também em como ensinar Geografia, no seu papel de ajudar o educando a ler o espaço geográfico e compreender o mundo em que vive, além de pensar nas contribuições que a disciplina possui para a formação do sujeito enquanto cidadão participante da vida social, são algumas das possibilidades que aqui foram reiteradas pelas docentes e que deve-se buscar para esta ciência nos dias de hoje.

Para concluir esta seção, a fala da P1 ajuda a refletir a importância de não desistir de continuar buscando estes pontos que foram destacados como possibilidades de aprimorar o ensino de Geografia: “Eu acho também que a gente não pode esmorecer, a gente tem que correr atrás. E mesmo com 35 anos de Geografia aí vamos pra luta, né? Vamos pra luta, que venham mais alguns ainda por aí”.

Este é um trabalho que não deve parar, a luta por um ensino de qualidade deve ser constante, e neste caso em específico, a luta por uma Geografia que seja significativa para os educandos, no sentido de permitir que o mesmo se aproprie de seus conteúdos e conceitos, e que, através destes, consiga então desenvolver um raciocínio geográfico para interpretar e analisar o espaço a sua volta de forma crítica é consciente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo compreender, considerando as atuais reformas em curso no Ensino Médio, a importância do conhecimento geográfico para a formação do aluno que está concluindo esta que é a última etapa da Educação Básica. Neste sentido, as falas e os depoimentos dos alunos e dos professores que participaram da pesquisa foram fundamentais para alcançar tal objetivo.

De início, diferentes questões foram levantadas na tentativa de compreender a importância da Geografia em uma etapa do ensino que convive ainda com diferentes problemáticas não superadas: os professores e alunos do Ensino Médio compreendem a importância dos conhecimentos geográficos? Como estes avaliam as mudanças que estão sendo colocadas pelas atuais reformas educacionais? Quais as permanências, mas também as possibilidades que existem para com a Geografia Escolar nos dias de hoje?

A pesquisa foi de caráter qualitativo, embasada no método crítico-dialético que buscou a problematização da realidade estudada, considerando que a realidade não é neutra, mas que carrega consigo problemáticas, embates e contradições. Logo, à luz dos referenciais teóricos que foram pesquisados e analisados, e ouvindo o que os sujeitos da pesquisa tinham a dizer, a pesquisa aconteceu por meio deste embasamento metodológico e os resultados obtidos foram aqui expostos e problematizados.

Considerando as perspectivas, opiniões e afirmações que foram colocadas por professores e alunos da Educação Básica, a pesquisa pode compreender, com maior clareza, quais os limites e as possibilidades existentes para com essa disciplina quando se trata da etapa do Ensino Médio. Os questionários aplicados aos 148 estudantes e à três professores, somado às entrevistas individuais com estes e os grupos focais com os alunos, permitiram então analisar as problemáticas que hoje estão colocadas e também pensar em formas de como avançar nos debates a respeito do ensino da Geografia.

Além disso, enfatizou-se as recentes reestruturações que a etapa do Ensino Médio presencia na atualidade, na qual não se pode ignorar as mudanças que vêm sendo implementadas e que afetam diretamente a Geografia nos currículos desta etapa do ensino. Em um momento em que embates e discussões acontecem no cenário educacional, e que a Geografia, como outras disciplinas, podem vir a ter um

papel menor nos currículos, foi de suma importância refletir, juntamente com aqueles que vivenciam a Geografia escolar diariamente, as contribuições que esta pode oferecer na formação dos sujeitos.

Num primeiro momento objetivou-se a compreensão do Ensino Médio como um todo, pois somente entendendo a sua história e suas transformações ao longo das décadas que seria possível entender como e por que tal etapa do ensino se configura da forma como se encontra nos dias de hoje, já que se trata de uma etapa escolar que apresenta diversas fragilidades não superadas, e que por conta disso vem recebendo uma maior atenção na atualidade com as tentativas de “reformá-la”.

Como discutido, o Ensino Médio brasileiro esteve atrelado, em cada período de sua história, aos interesses mais gerais daqueles que governavam, assim como esteve associado a um contexto político, econômico e social mais amplo. Não obstante, todo o jogo de interesses que acompanham as discussões sobre o Ensino Médio, influenciaram, diretamente, nas políticas que estruturam essa etapa do ensino, e que refletem ainda nos dias de hoje em sua atual configuração.

Trata-se, como observado, de uma etapa da vida escolar que ainda convive com uma crise de identidade, em que o embate entre uma formação propedêutica e uma formação profissional deixa seus vestígios na organização do Ensino Médio. A multiplicidade de objetivos que muitas vezes não se conciliam, as elevadas taxas de evasão escolar, a dificuldade de universalizar o acesso e as questões relativas à qualidade do ensino são algumas destas situações problemas que o Ensino Médio brasileiro precisa enfrentar.

Refletir tais problemáticas e analisar o caráter histórico desta etapa escolar levou então à compreensão dos pontos que hoje vem sendo levantados pela Base Nacional Comum Curricular e pela conhecida “Reforma do Ensino Médio”, a Lei nº 13.415/2017.

Os preceitos colocados por estas recentes reestruturações, como destacou-se, não correspondeu de forma satisfatória a parte dos profissionais da educação e de pesquisadores da área, que questionam se tais reformas poderão implementar as mudanças que hoje se fazem necessárias para a solução destes antigos problemas, ou se as mesmas podem acabar agravando as desigualdades educacionais já existentes no país.

Com base na revisão bibliográfica levantada, constatou-se que as atuais políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio possuem um foco muito maior

na reestruturação curricular do que na qualidade do ensino propriamente dito, e (re)utilizam de ideias já levantadas em outras reformas de outros períodos, principalmente daquelas que se referem à década de 1990. Evidencia-se então que alguns pontos das atuais normativas retomam discussões de reformas do passado, no qual é forte a presença de conceitos do mundo empresarial, as noções de desenvolvimento de habilidades e competências e discursos que fortalecem os valores do projeto capitalista contemporâneo.

Cabe agora às atuais reformas solucionar, ou tentar minimizar estes problemas que, historicamente, acompanham a etapa do Ensino Médio. Em diferentes momentos diversas reformas foram colocadas em prática, e muitas destas, como se viu, não conseguiram cumprir com seus objetivos, e assim acabavam acentuando os problemas que já existiam.

O desafio destas recentes legislações educacionais é, portanto, fazer avançar na superação destas problemáticas. Com base nas bibliografias levantadas, a ideia de reorganizar os currículos escolares, apenas, talvez não conseguirá ajudar a minimizar outras situações problemas que fazem parte da realidade educacional e que vão além de questões curriculares, mas que possuem um caráter social, dado que o cenário educacional brasileiro ainda é extremamente desigual e algo distante para muitos brasileiros que não possuem as condições, sejam financeiras ou sociais, de ingressar nos estudos.

As atuais reformas educacionais em curso, ou as políticas que podem vir a serem tomadas futuramente, devem levar em consideração ainda que não se deve esquecer dos objetivos mais gerais desta etapa do ensino: a formação integral do indivíduo em seus diferentes aspectos, preparando-o enquanto cidadão consciente de seus direitos e seus deveres, como um ator da vida em sociedade.

O Ensino Médio é uma etapa de amplas possibilidades. Não se pode então negar a importância e as oportunidades que tal etapa pode oferecer para a formação dos alunos, podendo potencializar uma formação integral do sujeito em diferentes aspectos, desde seu domínio intelectual e cognitivo que as diferentes disciplinas escolares podem oferecer, até à possibilidade de poder intervir no meio social em que vive, exercendo o seu direito de cidadão.

Ao tratar especificamente da Geografia nesta pesquisa, constatou-se que ainda é incerto o futuro desta disciplina nos currículos do Ensino Médio, já que sua inserção depende de como cada sistema escolar irá se organizar para incluir as disciplinas que

serão obrigatórias e aquelas que não mais possuem a obrigatoriedade nos currículos durante os três anos do Ensino Médio, grupo no qual a Geografia se encontra após as recentes reformas educacionais.

Na Lei nº 13.415 não há nenhuma menção à Geografia, e sabe-se que esta estará inclusa agora no itinerário formativo denominado “ciências humanas e suas tecnologias”. A presença desta disciplina nos currículos, levando em consideração sua inserção nestes novos itinerários, é incerta, já que é bastante provável que as escolas das redes públicas se restrinjam aos itinerários que mais se ajustem aos perfis dos professores que dispõem na instituição, pois a oferta e a organização das áreas de que trata a lei e “[...] das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017).

Já a BNCC destaca a importante discussão do desenvolvimento do pensamento espacial do estudante, de forma a estimular o raciocínio geográfico para a representação e interpretação do mundo. O documento avança ao trazer a discussão sobre raciocínio geográfico em seu texto, mas como explicitado, ainda deixa algumas lacunas ao não tratar em maiores detalhes sobre os principais conceitos da Geografia e ao não abordar a disciplina em maior profundidade na parte em que trata sobre a mesma no Ensino Médio, também a reduzindo a uma seção intitulada “Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Em um momento em que as incertezas pairam sob a Geografia escolar, pesquisou-se ainda a importância que tal ciência pode oferecer enquanto disciplina no meio escolar. Como constatou-se no corpo teórico investigado, existe um certo consenso, pelo menos na esfera acadêmica, sobre a função e a importância que a Geografia desempenha na formação dos estudantes.

A Geografia, enquanto conjunto de saberes sistematizados, pode levar os estudantes a uma compreensão mais profunda da experiência com o mundo. Como se procurou defender, a Geografia é forma específica de pensar o espaço, sendo uma maneira original e potente de organizar o pensamento. Neste caso, almeja-se o desenvolvimento de um pensamento espacial, que os alunos consigam raciocinar geograficamente.

No entanto, a dimensão formativa para a cidadania também não deve ser relegada, pelo contrário, deve fazer parte dos objetivos desta disciplina escolar. Além da Geografia permitir ao educando realizar a leitura do mundo, a indagar-se e explicá-lo, tal disciplina também deve permitir o desenvolvimento de uma consciência

espacial-cidadã, ou seja, uma formação para o exercício de uma cidadania crítica e participativa. Defende-se, portanto, que por meio da Educação Geográfica que, pautada no poder de seus conteúdos e no seu corpo teórico e conceitual, se pode contribuir então que os alunos desenvolvam atitudes responsáveis para com seus espaços de vida.

Foi apresentado então a noção de “conhecimento poderoso”, tratado pelo autor Michael Young, para assim então reforçar a necessidade de uma “Geografia poderosa”. Esta Geografia poderosa deve oferecer aos educandos os conhecimentos que eles não poderiam adquirir se não nas salas de aula; aquilo que somente a Geografia, em suas especificidades, pode oferecer enquanto disciplina: uma forma original de pensar espacialmente. Deve ser, então, uma Geografia que não esteja desconexa de sua epistemologia e dos conceitos que a embasam. É preciso defender uma Educação Geográfica pautada nos conceitos desta ciência, já que seu ensino e aprendizagem não pode nunca estar dissociado de sua epistemologia.

Complementou-se ainda que é preciso ir além de uma Geografia poderosa, mas que se deve buscar uma “Geografia poderosa e cidadã”. É necessária uma aprendizagem que possa se voltar para a leitura das práticas espaciais de mundo, mas que também possa privilegiar uma formação da consciência da espacialidade geográfica enquanto consciência cidadã. A Geografia, hoje, precisa ajudar a desenvolver nos discentes o senso crítico por meio do seu conjunto de conhecimentos que são trabalhados nas salas de aula, pois desta forma tal disciplina pode auxiliar o sujeito no seu desenvolvimento integral enquanto cidadão que atua e que transforma o espaço.

No entanto, como se averiguou com a análise dos questionários e entrevistas, por meio da categorização proposta, nem todos os alunos possuem ciência destas especificidades da Geografia e de seu potencial formativo. Ainda que para parte dos educandos participantes da pesquisa a Geografia contribuiu para sua formação, observou-se que alguns outros ainda têm dificuldade em entender o papel da Geografia nas salas de aula, ou quando não associam esta com as provas e vestibulares apenas.

Porém diversos foram os depoimentos de discentes e docentes que contribuíram para entender as possibilidades que a Geografia oferece, e assim foi possível compreender, em maior profundidade, os caminhos que ainda podem ser trilhados para que tal disciplina continue avançando em seus debates.

Se pode constatar que o espaço escolar em si não é um ambiente desagradável para os educandos que participaram da pesquisa, no qual se descartou a possibilidade dos alunos não se interessarem pela Geografia, ou por qualquer outra disciplina, por conta da escola em que estudam. Os alunos também não demonstraram, através de suas respostas nos questionários e entrevistas, um grave desinteresse pelos estudos, já que maior parte afirmou gostar ou acha mediano o ato de estudar.

Pelo contrário, a escola e os estudos são valorizados por estes alunos, pois como colocados por estes nos questionários e nas entrevistas, estes possuem ciência da importância de estudar, ainda que muitas vezes eles encontrem algumas dificuldades para se dedicarem tanto quanto gostariam, já que a realidade de parte dos estudantes do Ensino Médio exige que estes ingressem desde cedo no mercado de trabalho.

Em relação ao Ensino Médio mais especificamente, os educandos também evidenciaram que esta etapa do ensino apresenta diversas fragilidades. A dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional, que como apresentado nas primeiras seções desta pesquisa marcam há décadas a educação brasileira, se faz fortemente presente nas escolas.

O Ensino Médio ainda é relacionado ao ingresso no mercado de trabalho ou nas universidades, e com base nas respostas dos discentes da pesquisa, fica claro a forte preocupação que estes possuem para com a preparação para os vestibulares. Assim os alunos acabam associando a importância das disciplinas escolares ao ato de obter a aprovação no vestibular, quando não deveria ser este o objetivo destas. Como se afirmou baseando-se nas ideias de Young (2007), as escolas devem oferecer ao aluno aquilo que eles não teriam se estivessem fora destas. Há o risco então das disciplinas escolares, e aí inclusa a Geografia, terem seus principais objetivos fragilizados ao não se compreender o que elas podem proporcionar aos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento mais geral enquanto sujeitos que participam da construção social.

A necessidade de ingressar no mercado de trabalho é ainda uma realidade de muitos jovens, que enxergam nessa etapa do ensino um caminho para tal. Todavia, mesmo enquanto cursando o Ensino Médio, muitos precisam de um emprego para conseguir se manter financeiramente, e uma outra parcela acaba tendo que escolher entre os estudos ou o trabalho, ocorrendo aí a evasão escolar. Assim, o mercado de

trabalho e o Ensino Superior são vistos pelos alunos participantes da pesquisa como os principais objetivos destes para com a etapa do Ensino Médio.

Mas como se procurou explicitar, creditar ao Ensino Médio uma forte carga de responsabilidade enquanto uma etapa da Educação Básica em que o aluno irá “delinear” o seu projeto de vida, como é colocado pelas atuais reformas educacionais, torna-se uma assertiva perigosa e que precisaria ser repensada por estas novas políticas educacionais e também pelos profissionais da educação.

Se torna equivocado, portanto, descartar as possibilidades que o Ensino Médio pode vir a oferecer na formação dos jovens, pois muito mais que uma “ponte” do Ensino Fundamental, e posteriormente para o Ensino Superior ou para o mundo do trabalho, o Ensino Médio deve ser também aquele que proporciona o desenvolvimento intelectual e crítico para atuação do sujeito enquanto cidadão que participa das relações sociais e que também influencia o espaço a sua volta.

Em relação à Geografia no Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa, ficou evidente que a disciplina nem sempre está na esfera dos interesses dos estudantes. Poucos foram os alunos que afirmaram que a Geografia é uma disciplina desinteressante, porém o que se notou nos depoimentos dos educandos é que esta não é tão atrativa quanto outras disciplinas, tanto no que se refere aos seus conteúdos como também nas estratégias didáticas adotadas pelos seus professores de Geografia.

Alguns alunos afirmaram que não são todos os professores que demonstram um interesse no ato de lecionar, e que assim muitas vezes as aulas se tornam maçantes, não havendo nenhuma tentativa de inovação metodológica que os façam se interessar pelos conteúdos veiculados por determinadas disciplinas. Os professores, por sua vez, se queixam de um “desinteresse geral” por parte dos alunos. Como se percebe, a sala de aula é um espaço de constante embate entre os diferentes sujeitos, e daí decorre a importância de ouvir o que os dois lados têm a dizer para assim então se pensar nas estratégias adequadas para a superação destas problemáticas.

Quase a totalidade dos educandos afirmaram que a Geografia é de fato importante, e essa sua importância foi comumente ressaltada como a disciplina que irá ajudar o sujeito a entender o espaço e a realidade. A Geografia é vista pelos discentes como aquela que irá ajudá-los a interpretar os acontecimentos do mundo e da realidade, além de ser a disciplina que irá auxiliá-los a se localizarem no espaço.

Contudo, pode-se perceber que educandos não conseguiram adentrar mais profundamente nos conceitos ou nas especificidades geográficas, ainda demonstrando uma certa dificuldade em entender os objetivos da Geografia enquanto disciplina escolar que irá possibilitá-los interpretar o mundo e desenvolver um raciocínio espacial.

Ainda, nem todas as professoras adentraram nas especificidades da Geografia também, como se percebeu nas entrevistas. A dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana se fez presente em algumas falas, e tal discurso ainda acaba sendo reproduzido nas salas de aula, enquanto o que se almeja é que o aluno possa se apropriar dos conteúdos e conceitos geográficos e que, por meio deles, consiga desenvolver um olhar espacial mais amplo, e não somente de uma parte dessa ciência.

Diferentes motivos sobre o porquê de se ensinar Geografia foram apontados pelos alunos e pelas professoras, mas foi possível notar que não abordaram mais profundamente o objeto de estudo dessa ciência, seus conceitos e sua importância para a construção de um olhar espacial e para a cidadania. Decorre daí então a importância (e talvez a necessidade) de fortalecer o conhecimento teórico e epistemológico da ciência geográfica nas salas de aula, mas também sempre a associando às devidas estratégias didáticas para transmitir esse conhecimento aos estudantes.

Percebeu-se ainda que os conteúdos da Geografia, ou a forma que eles vêm sendo trabalhados, não desperta tanto o interesse dos alunos. As professoras, por um outro viés, afirmaram que grande parte dos alunos hoje não demonstra interesse em aprender. O que fazer em um cenário em que ambas as partes demonstram insatisfações no que se refere ao ensino e a aprendizagem?

Do que se pode depreender das falas dos estudantes, é cada vez mais necessário se pensar nas questões de ordem didático-pedagógicas para tornar a Geografia uma disciplina interessante. Ficou evidente, com base nas falas e depoimentos, que hoje ainda existe uma certa dificuldade de alguns professores em colocar habilmente os conteúdos no horizonte do interesse e do desejo do educando.

Contudo, é de suma importância ressaltar que a “culpa” não deve recair totalmente sobre os docentes, já que como foi demonstrado pela revisão bibliográfica realizada e também pelas falas dos próprios professores, as escolas brasileiras hoje são afetadas por diversas problemáticas, desde questões como a falta de

infraestrutura, materiais e investimentos nestas, à questões curriculares e normativas, além de outros desafios de ordem social que chegam a escola e que não há um respaldo a estas situações.

A situação destacada pelos discentes sobre o pouco interesse pela Geografia ou pelas suas práticas em específico coloca então em pauta a necessidade de pensar em formas de como abordar os conteúdos geográficos de forma que esta seja mais interessante para os educandos, ou seja, como fazer com que as temáticas trabalhadas pela Geografia estejam em sintonia com os desejos e as necessidades dos estudantes. Para que isso ocorra, é essencial não negligenciar a questão da didática Geografia nas salas de aula.

A questão didática é fundamental nas aulas de toda e qualquer disciplina. Pensar em metodologias que despertem o interesse do aluno, pensar nas estratégias mais adequadas para o aprendizado de cada turma e ainda em como trabalhar com os conteúdos em sala de aula, de forma que os conteúdos abordados tenham um significado para o educando além das paredes das salas de aula é um dos desafios da atualidade, mas também um caminho possível para a reafirmação de uma Geografia Escolar que esteja em sintonia com os desejos dos estudantes.

Além disso, a relação aluno-professor, e ainda a relação dos docentes com a própria disciplina ministrada, também é essencial para refletir os desafios didáticos e pedagógicos das salas de aula. Como os alunos destacaram, o entusiasmo que o docente possui para com o ato de lecionar influencia diretamente nas aulas. A motivação em educar, apesar dos entraves hoje existentes, deve sempre existir, pois um professor motivado também motiva os seus alunos.

Portanto, quando os professores muitas vezes questionam o desinteresse de seus alunos, é preciso refletir o porquê dessa situação. É fundamental então que o professor de Geografia reflita sobre suas práticas, as metodologias que não vêm agradando aos educandos e aquelas que também os fazem se interessar pelas aulas. O conjunto de saberes que o professor domina e a sua capacidade de estabelecer uma mediação pedagógica que aproxime estes saberes na esfera de interesses dos alunos têm um grande peso no quesito do interesse pela disciplina estudada.

Como se defendeu, não se deve ensinar Geografia para se obter uma nota em uma prova, ou para conseguir ir bem em um vestibular por exemplo. Tal noção da Geografia estritamente relacionada à uma “utilidade imediata” esteve presente nas falas dos alunos. Se a disciplina assim for tratada, ela se empobrece e não cumpre

com seus objetivos e finalidades maiores. Ensinar Geografia, como foi colocado com as afirmações de Callai *et al* (2016), se trata de ensinar um modo específico de pensar e de perceber a realidade espacialmente. Defende-se, portanto, o fortalecimento da teoria e da prática nas aulas de Geografia, em uma relação em que uma não deve excluir a outra, pois “o que ensinar” deve estar alinhado com o “como ensinar”.

Felizmente em algumas falas das professoras existe essa preocupação em motivar o educando para que ocorra a aprendizagem dos conhecimentos geográficos. A busca dos meios de inovar as aulas para que estas não sejam apenas aulas teóricas e desmotivantes, em um cenário em que muitos dos estudantes não possuem essa motivação em estudar, é essencial nesta investigação de uma Geografia que seja mais atrativa aos educandos.

Quando o professor coloca para si o desafio de buscar as estratégias adequadas para o ensino-aprendizagem, mesmo num ambiente evidentemente limitador, um grande passo já é tomado no processo de ensinar. Levando em consideração o caso da Geografia, não se deve menosprezar suas especificidades, que incluem seu corpo de conhecimentos, conteúdos e teorias, ou seja, aquilo que somente a Geografia é capaz de oferecer enquanto disciplina – o desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã – e nem deixar de considerar as estratégias adequadas para transmitir todo essa base teórica e epistemológica para os alunos nas salas de aula.

Logo, com base nos autores pesquisados e com os depoimentos dos professores e alunos participantes da pesquisa, elucidou-se, com maior clareza, a Geografia que se faz necessária nos currículos escolares. Como se defendeu, é preciso ter a consciência de que exista uma Geografia poderosa e cidadã nas salas de aula. Mais do que um conjunto de conhecimentos, tal disciplina permite pensar espacialmente, possibilitando uma maneira singular de ler e interpretar o mundo, e isso deve ser explorado nas salas de aula. E além de desenvolver o raciocínio espacial por meio de seus conceitos, práticas e metodologias, a Geografia também deve auxiliar na tarefa de despertar o senso crítico do educando.

Os desafios, certamente, sempre irão existir no caminho por uma Geografia que cumpra com estas finalidades. As situações problemas se fazem presentes nas salas de aula, nas escolas, nos currículos, nas legislações educacionais, ou seja, nos diferentes espaços. A realidade, em seus diferentes aspectos, é constantemente tomada por embates, por contradições, mas a reflexão deve ser contínua,

principalmente em tempos como o da atualidade em que algumas práticas são questionadas, ou mesmo suprimidas. A defesa de uma Geografia poderosa e de um Ensino Médio democrático, como a pesquisa buscou tratar, deve sempre existir para que os avanços possam acontecer.

Os caminhos na busca deste Ensino Médio democrático, exige, portanto, que seus objetivos tenham a ciência, o trabalho e a cidadania enquanto eixos centrais. O Ensino Médio precisa estar munido das condições de preparar o jovem para as etapas da educação posteriores, para o mundo de trabalho e também para exercer sua cidadania. É democratizando esta etapa do ensino, permitindo que todos tenham as mesmas possibilidades, que se caminhará na direção de uma educação, e, conseqüentemente, de uma sociedade menos desigual.

Fica evidente, portanto, que o Ensino Médio precisa de uma reformulação, e ainda não é possível afirmar se as atuais legislações educacionais conseguirão superar estas problemáticas. Talvez a reestruturação curricular que se propõe, na qual determinadas disciplinas acabam tendo um papel secundarizado, não seja a melhor opção para promover as mudanças necessárias. Maiores estudos deverão acontecer sobre os impactos que estas reformas irão imprimir no cenário educacional, já que estas são recentes, e no período em que esta pesquisa foi realizada, tais reformas estavam no início de sua implementação. Sendo assim é mister que novas investigações sejam produzidas à medida que a escola, e também a Geografia, passa a sofrer alterações.

Como uma das professoras afirmou, é preciso ir à luta. A busca de ensino de qualidade, de um Ensino Médio igualitário, de uma escola que consiga promover a cidadania e de uma Geografia que consiga promover o desenvolvimento dos alunos se faz, portanto, com constantes reflexões, indagações e na busca da superação das adversidades para que os objetivos assim sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Revista eletrônica arma da crítica**, Ceará, nº 7, dez. 2016. Disponível em: <
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23248/1/2016_art_mgamorimmembersantos.pdf> Acesso em: out. 2018.
- ANTUNES, I. C.; SILVA, R. O.; BANDEIRA, T. S. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. In: Semana de Humanidades, 19, 2011. **Anais...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011.
- ARESI, Claudia. A geografia e as bases legais: PCNs, DCNs e BNCC. In: ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA, 35, 2018, Erechim. **Anais...Erechim**, 2018, p. 01-13. Disponível em: <
<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EEG/article/view/10479>> Acesso em: dez. 2018.
- BACELLAR, Marília Gomes de Oliveira. A importância do ensino da Geografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CICLO DE DEBATES E PALESTRAS SOBRE REFORMULAÇÃO CURRICULAR E ENSINO DE GEOGRAFIA, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Departamento de Ciências Humanas e Integração Social / CAP-UERJ, 2002, p. 56-60.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BELO, Evelyn Monaro; FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. A importância da geografia em sala de aula: o desafio de um ensino capaz de formar o cidadão. **Linguagem Acadêmica**, Batatais, v. 2, n. 2, p. 65-82, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=upload/cms/revista/sumarios/94.pdf&arquivo=sumario5.pdf> > Acesso em: abr. 2019.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9296>> Acesso em: out. 2018
- BORBA, Hérica Angela. **Políticas públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BOTELHO, José Maria Leite. A geografia no ensino médio: o desafio da formação de competências e habilidades para o trabalho. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 75-86, 2017. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/24948>> Acesso em: ago. 2018.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e a escola de Estado na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 4, p. 107-152.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136. Dissertação (mestrado interdisciplinar em formação docente) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Medida Provisória Nº 746**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http:// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br)> Acesso em jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em jan. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. et al. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v.12, n.18, p.43-55, 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6392>> Acesso em: ago. 2018.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, nº 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: abr. 2019.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; *et al.* Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios a discussão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2017. p. 01-15. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf> Acesso em: out. 2018.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7521>> Acesso em: set. 2018.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, nº 4, p. 679-684, out-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>> Acesso em: abr. 2019.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Importância educacional da geografia. **Educar**, Curitiba, nº 9, p. 121-125, 1993. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36063>> Acesso em: fev. 2019.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. O Estado e a política educativa dos jesuítas na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 3, p. 79-105.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 2, p. 35-47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases Teórico-Methodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, mai/ago. 2005.

_____. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. Cap. 5, p. 100-123.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a geografia**. 1º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025> Acesso em: out. 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: out. 2018.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In:_____. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 17-90.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>> Acesso em: nov. 2018.

_____. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144>> Acesso em: dez. 2018

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.25, nº especial, p.1036-1055, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>> Acesso em: dez. 2018

HORTA, José Silvério Baia. A política educacional do Estado Novo. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 9, p. 281-315.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. 1º ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1140>> Acesso em: ago. 2018.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>> Acesso em: ago. 2018.

KREUTZER, Ivory Rodolfo. **Papel da geografia na formação da cidadania: a realidade da 6ª série do Ensino Fundamental em Fraiburgo – SC**. 160 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. 14. ed. Campinas: Papirus: 2008.

LEMOS, Linovaldo Miranda. A construção da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de geografia: elementos para análise. **Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, p. 01-11, jan/jul. 2017. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46456/24953/>> Acesso em: dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LIMA, Maria do Céu. *et al.* A geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 18, n. 1, p. 163-170, Jul. 2016. Disponível em: < <http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/286>> Acesso em: dez. 2018.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>> Acesso em: mai. 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e políticas da educação no Império brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 5, p. 153-186.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do ensino médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>> Acesso em: set. 2018.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>> Acesso em: nov. 2019

MORAES, Antônio Carlos Robert. A contribuição social do ensino de Geografia. *In: CICLO DE DEBATES E PALESTRAS SOBRE REFORMULAÇÃO CURRICULAR E ENSINO DE GEOGRAFIA*, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Departamento de Ciências Humanas e Integração Social / CAP-UERJ, 2002, p. 08-26.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, nº 37. p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf> fev. 2019.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>> Acesso em: ago. 2018.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

OLIVEIRA, A.W.S. Desafios e possibilidades da Geografia no ensino médio. **Revista Ponto de Vista**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, vol. 1, n. 1, jan/dez, 2004. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/revista_antiga/docs/volume01/desafiosPossibilidades.pdf> Acesso em: ago. 2018.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da geografia e sua especificidade Na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências**. 2018. 127. Tese (Doutorado em currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino de Geografia**. Curitiba, SEED. 2008.

PILETTI, Nelson. Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU. Edusp, 1988.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia**. 253 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006> Acesso em: jan. 2019.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Revista Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/14021/12871>> Acesso em: ago. 2018.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia N. A geografia: pesquisa e ensino. *In*: CARLOS, Ana F. A. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001. p.111-142.

QUINCAS, André Luiz do Nascimento. **Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira ; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2017. p. 01-17. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf> Acesso em: ago. 2018.

REICHWALD JR, Guilherme; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. A geografia no ensino médio. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, *et al* (Orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003, p. 169-172.

ROBERTS, Margaret. Powerful knowledge and geographical education. **The Curriculum Journal**, v. 25, nº 2, 187-209, 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2014.894481>> Acesso em: dez. 2018.

SALVADOR; Diego Salomão Cândido Oliveira. A Geografia e o método dialético. **Sociedade e Território**, Natal, v. 24, nº 1, p. 97 - 114, jan./jun. 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3466>> Acesso em: jan. 2019.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 10, p. 317-342.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e Meio técnico-científico-informacional. 5^o ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 1, p. 15-44.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-15, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: nov. 2018.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, nº 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175> Acesso em: dez. 2018.

VESENTINI, William José. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, William José (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 219-248.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona, vol. XI, núm. 245, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24563.htm>> Acesso em: fev. 2019.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette; RIBEIRO, Júlia. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos; 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>> Acesso em: ago. 2018.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: ago. 2018.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013. Anais... Goiânia: UFG, 2013, p. 01-15. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3206_texto.pdf> Acesso em: set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Caros (as) estudantes:

Meu nome é Lucas da Silva Salmeron e estou realizando pesquisa de Mestrado intitulada: “Geografia, Ensino Médio e as reformas no mundo da educação: um estudo sobre as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR”, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, para a qual venho solicitar sua importante colaboração preenchendo o questionário a seguir. Informo que a pesquisa tem o aval do **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres humanos – COPEP/UEM** e que os dados coletados serão usados exclusivamente para os efeitos da referida pesquisa com a garantia do anonimato.

Nome: _____

Escola: _____

Data: ____/____/____ Série: _____

1. Qual sua idade? _____

2. Você gosta de sua escola? A. () SIM B.() NÃO.

Justifique sua resposta:

3. Como você avalia seu grau de interesse pelos estudos?

() Muito alto () alto () médio () baixo () muito baixo

4. Assinale suas **três** disciplinas favoritas presentes no Ensino Médio:

() Língua Portuguesa	() Biologia	() Sociologia
() Matemática	() Geografia	() Filosofia
() Física	() História	() Inglês
() Química	() Educação Artística	() Educação Física

5. Por qual (s) motivo (s) você decidiu cursar o Ensino Médio? (neste caso, pode assinalar mais de uma opção)

A. () Futuramente ingressar em uma faculdade/universidade;
 B. () Melhores oportunidades de ingressar no mercado de trabalho;
 C. () Atender ao desejo de seus pais/responsáveis;
 D. () Por obrigação de cursar esta etapa do ensino;
 E. () Satisfação/desejo pessoal.

6. Sobre a Lei nº 13.415, que ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, ou “Novo Ensino Médio”:

- a) () Conheço o conteúdo da lei;
- b) () Apenas já ouvi falar;
- c) () Não conheço, nem nunca ouvi falar.

7. Se você assinalou a alternativa A ou B da pergunta anterior, como você avalia essa Lei quanto a seus impactos no ensino médio de forma geral e, particularmente para a vida dos estudantes?

8. Como você avalia seu grau de interesse pelos conteúdos trabalhados na Geografia?

() muito alto; () alto; () médio; () baixo; () muito baixo.

9. Você considera que estudar Geografia é importante?

() sim () não

Por que?

10. Ao lembrar da disciplina Geografia, quais são as três principais palavras que lhe vêm à mente?

1) _____

2) _____

3) _____

11. Cite três conteúdos trabalhados pela Geografia que você **mais gosta:**

1) _____

2) _____

3) _____

12. Cite três conteúdos trabalhados pela geografia que você **menos gosta:**

1) _____

2) _____

3) _____

13. Na sua opinião, qual a importância da Geografia para a sua formação?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ALUNOS

- Com relação ao Ensino Médio, você acredita que, ao finalizar esta etapa do ensino, você estará apto a ingressar em um curso superior ou no mercado de trabalho? Na sua opinião, qual a importância desta etapa para sua formação?

- Quais práticas dos professores das disciplinas que você(s) assinalara(m) como favoritas que vocês mais gostam? Ao assinalar quais eram suas disciplinas preferidas presentes no Ensino Médio, por que a Geografia não foi destacada?

- Você acredita que a disciplina Geografia contribuiu para sua formação durante sua trajetória escolar? O que vocês gostam e o que vocês não gostam nas aulas de Geografia?

- Você(s) conhece(m) os principais conceitos da Geografia? Na sua visão, qual é o objetivo desta disciplina nas salas de aula?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSORES**Caros Professores**

Meu nome é Lucas da Silva Salmeron e estou realizando pesquisa de Mestrado intitulada: “*Geografia, Ensino Médio e as reformas no mundo da educação: um estudo sobre as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR*”, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, para a qual venho solicitar sua importante colaboração preenchendo o questionário a seguir. Informo que a pesquisa tem o aval do **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres humanos – COPEP/UEM** e que os dados coletados serão usados exclusivamente para os efeitos da referida pesquisa com a garantia do anonimato.

Nome: _____

Escola: _____ **Data:** / / .

1. Tempo de exercício na profissão: _____

2. Instituição onde realizou a graduação:

3. Cursou ou cursa pós-graduação?

() Especialização () Mestrado () Doutorado () PDE ()
Não

4. Há quanto tempo você leciona Geografia? _____

5. Em quantas escolas você leciona atualmente? Há quanto tempo leciona nessas escolas?

6. Por que escolheu ser professor desta disciplina?

7. Qual seu grau de satisfação em lecionar Geografia atualmente?

Muito Alto Alto Médio Baixo Muito Baixo

8. Como **você** avalia o grau de importância da Geografia Escolar para a formação do aluno?

Muito Alto Alto Médio Baixo Muito Baixo

Comente:

9. Como você avalia o grau de interesse **dos alunos do Ensino Médio** pelos conteúdos veiculados pela Geografia?

Muito Alto Alto Médio Baixo Muito Baixo

Comente:

10. Recentemente acompanhamos a aprovação da Lei nº 13.415 de 23 de fevereiro de 2017 (**Reforma do Ensino Médio**) e da nova Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**), que não apontam mais a Geografia enquanto disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. Qual a sua opinião sobre estas novas determinações legais para a Geografia nesta etapa do ensino?

11. Enumere as principais **dificuldades** que você percebe com relação a Geografia nas turmas de Ensino Médio em que você atua.

12. Enumere as principais **possibilidades** que você percebe com relação a Geografia nas turmas de Ensino Médio em que você atua.

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

- Comente um pouco sobre sua formação enquanto docente de Geografia, os colégios e turmas em que atua e sobre suas motivações em atuar como professora desta disciplina.

- Como você enxerga a etapa do Ensino Médio nos dias de hoje? Qual deveria ser, na sua opinião, o objetivo fundamental desta etapa do ensino?

- Na sua opinião a denominada “Reforma do Ensino Médio” (Lei nº 13.415) será benéfica para esta etapa do ensino? Comente suas opiniões sobre a Lei e sobre as recentes reestruturações que o Ensino Médio vem sofrendo.

- Na sua opinião, de que forma a Geografia pode contribuir para a formação do educando, especialmente dos alunos que estão cursando o Ensino Médio?

- De acordo com a realidade dos colégios e das turmas em que você hoje atua, e considerando os anos de experiência com as aulas de Geografia, qual é, na sua visão, a Geografia que hoje se faz necessária nas salas de aula, e em específico para o Ensino Médio? Quais os limites, ou o que é preciso ser feito para essa disciplina cumprir com seus objetivos de maneira plena e satisfatória?

APÊNDICE E: LISTA DE RESPOSTA DOS ALUNOS

Ao lembrar da disciplina Geografia, quais são as três principais palavras que lhe vêm à mente?

Mapa: 61	Agricultura: 2	Crescimento
Relevo: 42	América Latina: 2	demográfico: 1
Clima: 30	Bacias hidrográficas: 2	Dados geográficos: 1
Países: 28	Brasil: 2	Densidade
Terra: 16	Cidade: 2	demográfica: 1
Globalização: 15	Coordenadas: 2	Depressão: 1
População: 14	Dados: 2	Divisão territorial: 1
Economia: 10	Erosão: 2	Elevação: 1
Vegetação: 10	Espaço geográfico: 2	Energias: 1
Mundo: 8	Geopolítica: 2	Escola: 1
Localização: 7	Gráficos: 2	Espaço físico: 1
Política: 7	Industrialização: 2	Espaço urbano: 1
Planalto: 6	Latitude e longitude: 2	Estados e Capitais: 1
Continente: 6	Lugares: 2	Estados: 1
Espaço: 5	Mares: 2	Estudo do mundo: 1
Fuso-horário: 5	Não respondeu: 2	Estudos geográficos: 1
Planícies: 5	Revolução Industrial: 2	Expansão: 1
Solo: 5	Urbanização: 2	Fernando: 1
Território: 5	Vulcões: 2	Física: 1
Capitais: 4	Agropecuária: 1	Florestas: 1
Imigração: 4	Água: 1	Formação do planeta: 1
Linha do Equador: 4	Altitude: 1	Geologia: 1
Meio ambiente: 4	Ambiente: 1	Hemisfério Norte: 1
Cultura: 3	Aprender: 1	Hemisfério Sul: 1
Estatísticas: 3	Árvore: 1	História: 1
Etnia: 3	Atmosfera: 1	IBGE: 1
IDH: 3	Biologia: 1	Japão: 1
Imigrantes: 3	Capitalismo: 1	Latitude: 1
Indústria: 3	Cartografia: 1	Limitações geográficas:
Migração: 3	Civilização: 1	1
Regiões: 3	Conflitos: 1	Limites: 1
Oceanos: 3	Conhecer: 1	Longitude: 1

Mapa-múndi: 1	Placas tectônicas: 1	Sol: 1
Meridiano de Greenwich: 1	Planeta: 1	Subdesenvolvimento: 1
Meteorologia: 1	Pontos extremos: 1	Sul: 1
Natureza: 1	População mundial: 1	Tempo: 1
Norte: 1	Povo: 1	Terreno: 1
Paisagem: 1	Povoado: 1	União Soviética: 1
Países desenvolvidos: 1	Povoamento: 1	Usina hidrelétrica: 1
Petróleo: 1	Pré-História: 1	Viagem: 1
PIB: 1	Rio: 1	Viajar: 1
	Rochas: 1	
	Rotas: 1	

Cite três conteúdos trabalhados pela Geografia que você mais gosta:

Mapas: 26	Placas tectônicas: 6	Rochas: 3
Clima: 24	Solos: 6	Sistema solar: 3
Relevo: 22	Capitalismo: 5	Urbanização: 3
Globalização: 18	Formação da Terra: 5	1º Revolução Industrial: 2
População: 18	Fuso-horário: 5	América Latina: 2
Revolução Industrial: 16	Regiões: 5	Big Bang: 2
Industrialização: 14	Brasil: 4	Capitais: 2
Países: 14	Energias: 4	Cartografia: 2
População mundial: 9	Espaço geográfico: 4	Clima do Brasil: 2
Vegetação: 9	Multinacionais: 4	Conflitos: 2
Culturas: 8	Mundo: 4	Densidade demográfica: 2
Economia: 8	Hidrografia: 3	Economia mundial: 2
Migrações: 8	Localização: 3	Espaço rural: 2
Latitude e longitude: 7	Nenhum: 3	Espaço urbano: 2
Etnias: 6	Origem da industrialização: 3	Estados: 2
Geopolítica: 6	Período militar: 3	Europa: 2
Meio ambiente: 6	Regionalização: 3	Industrialização brasileira: 2
Gráficos: 2	Imigração: 2	
IDH: 2		

Karl Marx: 2	Produção brasileira de energia: 2	Subsolo: 2
Não respondeu: 2	Regiões do Brasil: 2	Tecnologia: 2
Planalto: 2	Revoluções: 2	Tempo: 2
Política: 2	Energia: 1	Não sabe: 1
2º Revolução Industrial: 1	Energias sustentáveis: 1	Orientação cartográfica: 1
Acordos europeus: 1	Equinócio: 1	Oriente médio: 1
Agricultura no Brasil: 1	Era Vargas: 1	Países desenvolvidos: 1
Agricultura: 1	Eras geológicas: 1	Países emergentes e países desenvolvidos: 1
Agropecuária: 1	Espaço rural e urbano: 1	Pecuária: 1
Altitude: 1	Estatísticas: 1	Períodos históricos: 1
Ambientação: 1	Estudos sobre a água: 1	Pontos extremos: 1
Aquecimento global: 1	Estudos sobre o ar: 1	Povos: 1
Blocos econômicos: 1	Eventos climáticos: 1	Pré-história: 1
Cerrado: 1	Formação da Terra: 1	Primeiros habitantes: 1
Clima da região Sul: 1	Formação da Terra: 1	Produção agroindustrial: 1
Clima subtropical: 1	Geografia física: 1	Produção agropecuária: 1
Comunismo: 1	Geografia Humana: 1	Produção de energia: 1
Coordenadas: 1	Geologia: 1	Relevo da região Sul: 1
Correntes de quentes e frias: 1	Governos: 1	Renda per capita: 1
Crescimento demográfico: 1	Guerra Fria: 1	Rotação da Terra: 1
Crescimento econômico: 1	IBGE: 1	Socialismo: 1
Cruzadinhas: 1	Impactos ambientais: 1	Tabelas: 1
Distribuição da indústria brasileira: 1	Latitude: 1	Topografia: 1
Diversidade cultural: 1	Lugares: 1	Usina hidrelétrica: 1
Divisão territorial: 1	Massas de ar: 1	Uso de máquinas: 1
Energia eólica: 1	Meridiano: 1	Vulcões: 1
Energia solar: 1	Metrópoles: 1	

Cite três conteúdos trabalhados pela geografia que você menos gosta:

Relevo: 34	América Anglo-saxônica: 3	Planaltos: 2
Clima: 18	Densidade demográfica: 3	Planícies: 2
Não respondeu: 13	Geografia física: 3	Revolução Industrial: 2
População: 13	Imigração: 3	Rios: 2
Industrialização: 12	Oceanografia: 3	Temperatura: 2
Fuso-horário: 11	Oriente Médio: 3	Todos: 2
Latitude e longitude: 8	Solo: 3	Topografia: 2
Desenhar mapas: 7	Biomassas: 2	Turismo: 2
Mapas: 7	Capitalismo: 2	1º Revolução Industrial: 1
Produção de energia: 7	Continentes: 2	2º Revolução Industrial: 1
Geopolítica: 6	Crescimento demográfico: 2	Análise de gráficos: 1
Globalização: 5	Dados geográficos: 2	Atividade primária: 1
Hidrografia: 6	Desenvolvimento: 2	Banco mundial: 1
Urbanização: 6	Economia brasileira: 2	Biocombustíveis: 1
Vegetação: 6	Espaço rural: 2	Biomassa: 1
Fontes de energia: 5	Estados e capitais: 2	Biotecnologia: 1
Mapa-múndi: 5	Estatísticas: 2	Blocos econômicos: 1
Agropecuária: 4	Feudalismo: 2	Bolsa de valores: 1
Análise de mapas: 4	Gráficos e tabelas: 2	Camadas da Terra: 1
Cartografia: 4	Gráficos: 2	Chuva ácida: 1
Economia: 4	Indústria brasileira: 2	Conflitos: 1
Fluxos migratórios: 4	Migração: 2	Consumo de energia: 1
IDH: 4	Emigração: 2	Conteúdos históricos: 1
Nenhum: 4	Nada: 2	Continente africano: 1
Política: 4	Natalidade: 2	Coordenadas: 1
População mundial: 4	Oceanos: 2	Efeito estufa: 1
Rochas: 4	Pecuária: 2	Empresas: 1
Agricultura: 3	PIB: 2	Era Vargas: 1
Agropecuária brasileira: 3		Eras geológicas: 1

Espaço geográfico: 1	Índices: 1	Placas tectônicas: 1
Espaço urbano: 1	Índios: 1	Planetas: 1
Estados: 1	Indústria: 1	Plantas: 1
Estatuto da cidade: 1	Latitude: 1	Política do Brasil: 1
Estudos sobre povos: 1	Mapa político: 1	Produção
Etnias: 1	Massas de ar: 1	agroindustrial: 1
Êxodo rural: 1	Movimentos	Reforma agrária: 1
Fibra óptica: 1	populacionais: 1	Regiões do Brasil: 1
Formação da Terra: 1	Multinacionais: 1	Regiões: 1
Formação das rochas:1	Não sabe: 1	Regionalização: 1
Formação do espaço: 1	Natureza: 1	Revolução: 1
Fronteiras: 1	Paisagens: 1	Seminários: 1
Geografia mundial: 1	Países em	Serviços: 1
Geologia: 1	desenvolvimento: 1	Território brasileiro: 1
Gosta de todos: 1	Países	Textos de pesquisa: 1
Governo: 1	subdesenvolvidos: 1	Trabalho terciário: 1
Hidrelétricas: 1	Período militar: 1	União Soviética: 1
Illegível: 1	Período pré-histórico: 1	Vida do ser hu
	Pintar mapas: 1	

ANEXOS

ANEXO A – PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Geografia e Ensino Médio: um estudo sobre as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR

Pesquisador: CLAUDIVAN SANCHES LOPES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08181518.1.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.208.859

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar, à luz do contexto da reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415, a importância do conhecimento geográfico para a formação do educando, enfocando as perspectivas e concepções de alunos e professores do município de Campo Mourão - PR. Objetivo Secundário: Discutir o caráter histórico e a importância do Ensino Médio para a formação dos alunos na educação básica; Entender as transformações ocorridas com o ensino no atual contexto de reformas no mundo educacional, bem como suas implicações para a Geografia Escolar; Compreender a importância e o papel da Geografia Escolar inserida nos currículos do Ensino Médio; Refletir sobre os possíveis caminhos para a afirmação do conhecimento geográfico como componente formativo promotor do desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa que envolve entrevistas e questionários com professores e alunos, certos constrangimentos por parte dos entrevistados podem surgir, assim como a dificuldade de se expressar nos questionamentos a serem realizados. Benefícios: A pesquisa pode vir a contribuir com melhores entendimentos sobre a Geografia Escolar, assim como uma melhoria da prática dos docentes desta disciplina e o ensino/aprendizagem da mesma nas salas de aula, já que a pesquisa procura afirmar e defender o conhecimento geográfico como um componente formativo promotor do desenvolvimento integral da personalidade do aluno, destacando, desta forma, a importância que esta disciplina possui nos currículos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para buscar estas visões e percepções de professores e alunos do Ensino Médio acerca da Geografia Escolar será realizado um estudo de caso de caráter qualitativo, que envolverá desde a revisão bibliográfica sobre aquilo que autores já escreveram sobre esta temática ou de temáticas parecidas, até a ida a campo nas escolas para conseguirmos analisar a Geografia Escolar, como aqui estamos propondo. A pesquisa será realizada com alunos e professores do Ensino Médio, e para nos guiar nesta pesquisa, utilizaremos do método qualitativo, pois concordamos com Pimentel (2010) ao afirmar que tal método permite ser estruturado à medida que os pesquisadores se relacionam com o objeto de estudo, além de permitir receber as influências dos participantes e de sua interação com o pesquisador. Procurar-se-á guiar esta pesquisa na vertente da Geografia Crítica, pois tal corrente do pensamento geográfico poderá nos auxiliar com a condução da pesquisa, se mostrando como a vertente da ciência geográfica mais adequada para nos ajudar a alcançar os objetivos da presente pesquisa. Para que possamos compreender as problemáticas presentes na Geografia Escolar, antes de tudo, precisamos conhecer e acompanhar na prática esta realidade. A pesquisa será realizada com turmas de 3º ano do Ensino Médio, por entendermos que estes alunos apresentam condições de mostrar suas visões, concepções e também opinar sobre o ensino da Geografia Escolar. Questionários serão aplicados e realizados com os discentes, para que assim então possamos entender quais são as percepções destes sobre a Geografia Escolar. Entrevistas serão realizadas com os professores das turmas das quais as observações irão ocorrer. Os professores serão mantidos no anonimato, sendo tratados como P1, P2, P3 e assim por diante na presente pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1258759.pdf	16/02/2019 00:40:08		Aceito
Outros	autorizacao_nucleo.jpg	06/12/2018 16:03:41	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
Outros	autorizacao_escola2.jpg	06/12/2018 16:02:47	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
Outros	autorizacao_escola.jpg	06/12/2018 16:02:23	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_menoresde18.doc	06/12/2018 16:01:47	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_sujeitosdapesquisa.doc	06/12/2018 16:00:51	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
Outros	Questionario_Alunos.docx	06/12/2018 16:00:16	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PROFESORES.docx	06/12/2018 15:59:47	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_MESTRADO_LUCAS_DA_SILVA_SALMERON.docx	06/12/2018 15:58:22	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito
Folha de Rosto	Claudivan_folha_de_rosto.pdf	06/12/2018 15:57:46	LUCAS DA SILVA SALMERON	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 19 de Março de 2019

Assinado por:

**Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))**

