



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: Caminhos, desafios e perspectivas

LEOVEGILIO DE SOUZA ANDRADE NETO¹

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA / UESB

VANESSA SOUSA DE OLIVEIRA DOS SANTOS²

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA / UESB

ANA EMÍLIA DE QUADROS FERRAZ³

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA / UESB

Resumo

Este artigo analisa a trajetória histórica e a contemporaneidade da Geografia Escolar no Brasil, evidenciando seus caminhos, desafios e perspectivas. Partindo da constatação de que o ensino de Geografia antecedeu sua consolidação enquanto ciência acadêmica, a pesquisa contextualiza o desenvolvimento da educação brasileira desde o período colonial, marcado pelo modelo implementado pela Companhia de Bom Jesus, passando pelas reformas do período imperial e republicano até a contemporaneidade. Além disso, trouxe influências das diferentes correntes do pensamento geográfico que influenciaram diretamente o ensino desta ciência (Geografia tradicional, Nova Geografia, Geografia Crítica e Geografia Cultural). Nesta pesquisa também são abordadas as desigualdades persistentes, como o analfabetismo, os desafios estruturais e socioeconômicos que comprometem a qualidade e o acesso à educação, com destaque para as disparidades regionais. A metodologia empregada inclui levantamento do estado da arte com diversos autores que tratam da problemática que leva ao tema desta pesquisa, além da análise das legislações e diretrizes educacionais que foram inseridas no âmbito educacional e dados secundários do IBGE que permitem analisar os processos históricos e geográficos que foram engendrados ao longo da história da educação brasileira.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Educação brasileira; Correntes do pensamento Geográfico.

Introdução

No contexto brasileiro, é possível afirmar que o ensino de Geografia antecedeu a consolidação da Geografia como ciência acadêmica. Tradicionalmente tratada de forma secundária, a disciplina foi por muito tempo marcada por métodos de ensino centrados na memorização mecânica e na descrição superficial dos fenômenos geográficos, o que contribuiu para sua subestimação no ambiente escolar. Diante disso, torna-se fundamental revisitar o percurso histórico do ensino de Geografia no Brasil, compreendendo sua origem,

¹ Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO/UESB). *E-mail:* leo.vigilio@gmail.com

² Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *E-mail:* nessa.christopher93@gmail.com

³ Prof.^a Dra. Ana Emília de Quadros Ferraz, vinculada ao Departamento de Geografia da UESB e ao Programa de Pós-graduação em Geografia da UESB (PPGEO/UESB). *E-mail:* anaemiliaferraz@uesb.edu.br



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

os desafios enfrentados ao longo do tempo e as transformações pelas quais passou. Em especial, é necessário refletir sobre as perspectivas atuais da disciplina em um cenário de constantes reformas educacionais, marcadas pela redução da carga horária e pela exclusão de disciplinas nos currículos escolares.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral analisar os processos históricos que marcaram a Educação no Brasil, com ênfase no desenvolvimento e nas transformações da Geografia escolar. Dentre os objetivos específicos, lista-se: identificar os marcos históricos que moldaram a educação brasileira, compreender os aspectos da problemática educacional do país e propor ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa se baseou em um levantamento do estado da arte, incluindo autores: Albuquerque (2014), Aranha (1996), Azevedo (2018), Beisiegel (1997), Cavalcanti (2019), Camargo (2008), Cavaliere (2002), França (1952), Pombal (1759), Maia (2021), Moraes (2002), Nunes (2009), Pierro (2001), Rocha (2000), Ribeiro (1993), Romanelli (2002), Silva (2010), que retratam a contextualização histórica da educação brasileira e de como a Geografia foi se consolidando no meio educacional. Dentre os procedimentos metodológicos, houve o levantamento de dados secundários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a análise de documentos públicos como legislações e diretrizes educacionais como forma de identificar e analisar as políticas implementadas para fins educacionais no Brasil.

O presente artigo tem como método uma pesquisa histórico-crítica qualitativa, nos termos propostos por Andrade (2010), a qual consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado, buscando compreender suas origens e permanências e como influenciam a sociedade contemporânea. Parte-se do pressuposto de que as atuais formas de organização educacional, bem como a constituição da Geografia escolar no Brasil, resultam de construções históricas que, em maior ou menor medida, ainda se refletem no tempo presente.

Nas circunstâncias apresentadas acima, problematizam-se as seguintes questões: Quais são os marcos históricos que consolidaram a educação brasileira no decorrer de sua formação territorial? E de que forma a Geografia Escolar se imbrica neste processo? Por meio destas



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

questões, será conduzida a análise crítica de tais processos e como os mesmos reverberam na contemporaneidade.

Contextualização histórica da educação brasileira atrelada ao ensino de Geografia

É necessário contextualizar a história da educação brasileira, tanto na esfera pública quanto privada, com o intuito de reconhecer as estruturas construídas no âmbito educacional, assim como os instrumentos e projetos educacionais criados no território brasileiro, para avaliar como se constituiu o processo de ensino nas escolas do país. Nestas circunstâncias, Silva (2010) afirma que o primeiro modelo de educação implementado no Brasil se deu no período colonial, entre 1554 e 1759, concebido por religiosos associados à Companhia de Jesus. Romanelli (2002), por sua vez, retrata que a educação exercida pelos jesuítas constituía-se basicamente em uma educação de classe, caracterizada por atender à aristocracia rural até o período republicano, sem ter sofrido em sua base modificações estruturais que pudessem atender às camadas mais baixas da sociedade brasileira.

Aranha (1996) alega que o ensino nas escolas Jesuítas incluía retórica, língua portuguesa, humanidades, latim e grego. A autora discorre que esta modalidade de ensino durava em torno de seis anos. Posteriormente a este primeiro momento, os alunos tiveram acesso às aulas de matemática, física, filosofia e latim, com mais três anos de duração. Cabe ressaltar que, no que se refere aos estudos geográficos, essa área do conhecimento estava atrelada ao ensino de "humanidades"⁴ durante quase todo o período colonial brasileiro (1500-1772).

De acordo com França (1952), a prioridade da educação implantada pelos jesuítas era o ensino do latim e do grego. O vernáculo, a geografia e história não possuíam um estatuto próprio. Nesta conjuntura, eram ensinadas ao mesmo tempo por meio de leituras e comentários não aprofundados de diversos autores.

Segundo Rocha (2000), neste recorte de período histórico (Brasil colônia), estabeleceu-se uma certa distinção entre a “Geografia dos professores” e a “Geografia dos estados maiores” pelos próprios jesuítas. A primeira se configurava enquanto uma Geografia com caráter escolar. A segunda, por sua vez, desenvolveu-se enquanto um saber estratégico

⁴ Compreende-se que o termo "humanidades" se atribui aqui como o ensino de história, Geografia, sociologia e filosofia.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

militar para a ação da Coroa Portuguesa. O arcabouço teórico-metodológico aplicado em sala de aula pouco abrangia desta segunda Geografia de interesse do Estado português. Romanelli (2002) relata que, a partir do ano de 1759, houve um forte descontentamento em relação aos padres Jesuítas, devido às discordâncias entre religiosos e colonos, causadas pela queda da exploração de pedras preciosas no Brasil, uma vez que os colonizadores exigiam o retorno compulsório do trabalho indígena. Este impasse levou à expulsão dos Jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias.

Este fator ocasionou uma série de problemas educacionais no país, dado que o modelo de educação concebido ocorria quase em sua totalidade pelos jesuítas. Somente na segunda metade do século XVIII, entre 1750 e 1780, o Marquês de Pombal iniciaria um novo modelo de ensino, quando é implementado o sistema de educação pública oficialmente. Além disso, a coroa portuguesa nomeia uma série de professores com o objetivo de estabelecer planos de estudos e inspeção, modificando o curso de “humanidades” aplicado pelos Jesuítas, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas (Aranha, 1996).

Com a chegada da família real em 1808, o quadro das instituições educacionais brasileiras sofre mudanças profundas, principalmente com a chegada de cursos superiores no então Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (Romanelli, 2002). Apesar de as primeiras escolas superiores se instalarem no Brasil no início do século XIX, até 1934, o ensino nesse nível compreendia a formação de “profissões liberais tradicionais”, como medicina e direito.

Doze anos depois da independência do Brasil, o Ato Adicional de 1834 atribuiu novas responsabilidades às províncias como forma de atender certas demandas educacionais de diferentes partes do território brasileiro, dado o monopólio das grandes regiões metropolitanas da época. Assim, foi instituída a medida de descentralização, criação e manutenção do ensino primário e secundário em todo o país (Silva, 2010). Romanelli (2002), no entanto, aborda uma forte crítica a esse modelo educacional implantado, dizendo:

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classicista e acadêmico do



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos (Romanelli, 2002, p. 40).

Até então, não havia uma certa construção de autonomia entre as disciplinas escolares. De acordo com Albuquerque (2014), somente em 1831 ocorreram os primeiros passos para a institucionalização da disciplina Geografia nas instituições de ensino, por meio da criação de uma cadeira isolada na cidade da Parahyba, seis anos antes da criação do Colégio Pedro II (1837), que era referência nacional para produção de conhecimentos geográficos⁵.

Nestas circunstâncias, a história da Geografia Escolar brasileira foi marcada durante o período imperial, com pouca expressividade, dividindo seu espaço com outras disciplinas que eram organizadas com um currículo denominado de "humanidades". Além disso, pode-se afirmar que, em território brasileiro, a Geografia Escolar precedeu a Geografia Acadêmica. Segundo Maia (2021), mesmo engatinhando, houve um número significativo de manuais didáticos de autores brasileiros que circulavam no Brasil Império. Contudo, os compêndios de Geografia, no século XIX, estavam centralizados à mercê da elite social brasileira e preocupavam-se demasiadamente com noções de pátria e nação.

Com a Proclamação da República em 1889, novas reformas foram propostas para as instituições de ensino do Brasil. Consagra-se neste momento a formação do sistema dual de ensino, distanciando ainda mais a educação da elite brasileira, composta por escolas secundárias, acadêmicas e superiores, da educação do povo, que compreendia a educação primária e o ensino profissionalizante (Romanelli, 2002).

Segundo Silva (2010), em virtude da explosão demográfica do território nacional, da consolidação da indústria nacional, do crescimento desenfreado das cidades e da formação da classe média brasileira, forçaram o Estado a promover novas mudanças educacionais no sistema brasileiro. A partir de 1920, ocorreram reformas estaduais com novas propostas pedagógicas. Destacam-se, neste contexto, nomes políticos que representaram a educação brasileira, como: Fernando Azevedo no estado do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia, Lourenço Filho no Ceará e Francisco Campos em Minas Gerais. Posteriormente, em 1932, um

⁵ O colégio Pedro II foi fundado durante a regência do Marquês de Olinda (Pedro de Araújo Lima), em 1837, na então capital do Império Brasileiro, o Rio de Janeiro. O projeto de criação do colégio visava atender à formação de estudantes da elite carioca com referência de professores internacionais dentro do seu projeto pedagógico.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

movimento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” concebeu novas diretrizes educacionais que defendiam a educação pública gratuita, laica e de acesso para todos os brasileiros.

Cavaliere (2002) retrata que esta manifestação, que teve apoio de Anísio Teixeira, permitiu novas perspectivas educacionais no país, como por exemplo a formação em tempo integral. Nunes (2009) afirma que Anísio Teixeira ainda seria responsável por uma série de medidas implementadas no Brasil, como o prolongamento do ano letivo, preparação de professores capacitados para as suas disciplinas e enriquecimento do programa escolar com atividades educativas.

No que se refere à ciência geográfica brasileira, até meados de 1930, tinha forte apelo às considerações da Geografia Acadêmica Francesa, liderada por Paul Vidal de La Blache (1845-1918), que perpassou a própria França e respingou no pensamento geográfico de diversos países. De acordo com Moraes (2002), La Blache sentia uma necessidade de construir uma Geografia descritiva da superfície da Terra com uma perspectiva humana, entretanto, sem aprofundamento de uma abordagem das relações sociais. Esta Geografia Tradicional, com foco na pesquisa descritiva, permeou a produção de inúmeras enciclopédias geográficas que foram produzidas em diferentes países, ganhando espaço também nas salas de aula.

Na era Vargas (1930-1945), promoveram-se novas mudanças para a Ciência Geográfica no território brasileiro. Segundo Azevedo (2018), apesar do controle ideológico marcado pelo governo de Getúlio Vargas, inicia-se a constituição de um sistema organizado de ensino, como a criação do Ministério da Educação, bem como das Secretarias Estaduais de Educação. O autor relata que, em 1942, regulamentou o ensino industrial, com a criação das escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), proporcionando o ensino profissionalizante como meio de atender às camadas mais pobres da população.

No que se refere à Geografia, em 1936 foi fundado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A fundação do órgão permitiu sistematizar dados e informações essenciais para a formulação de políticas públicas que atendessem a um certo planejamento de ações estatais.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

Moraes (2002) aponta que, a partir da década de 1940, a Geografia tradicional começa a perder sua força de expressão, chegando a afirmar que em 1970 está definitivamente encerrada. Os motivos mais claros que culminaram nessa transformação foram: a mudança da base social, agora com o desenvolvimento tecnológico e novo modelo de produção; o avanço do capitalismo e a urbanização, que geraram uma nova produção do espaço repleto de fenômenos complexos ainda não estudados; e, por fim, correlacionado com os dois anteriores, a renovação filosófica da Geografia que não condizia mais com as teorias da tradicional.

A nova Geografia ou Geografia Pragmática, segundo Moraes (2002), consolidou-se como um modelo de pesquisa pautado na utilização de fatores e variáveis quantificáveis, voltado principalmente para o planejamento técnico. Essa abordagem, ao privilegiar procedimentos numéricos e operacionais, tende a sistematizar a ciência geográfica por meio da matematização. Esta matriz do pensamento geográfico favorece sobretudo as ações estatais. Entretanto, ao adotarem essa perspectiva restrita, esvaziam o potencial crítico da Geografia.

Ainda nos anos 1940, as políticas educacionais para jovens e adultos ganharam impulso, através da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, que destinou recursos da união para ampliação e qualificação da educação primária no país. Em 1947, foram implantados dois programas do governo federal para a educação de adultos, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos. Nestas circunstâncias, Beisiegel (1997) destaca a importância da Campanha Nacional de Educação de Adultos, relatando que este programa foi essencial para a elevação dos níveis educacionais da população brasileira, sobretudo na taxa de analfabetismo. Esta política viabilizou a implementação do ensino supletivo na educação estadual do país.

Na década de 1950, é criada a Campanha de Educação Rural, pelo Decreto nº 47.251, de 24 de novembro de 1959, que teve como meta a formação e capacitação de professores para ensinar nas zonas rurais, uma vez que o processo de educação pública se dava, quase em toda sua totalidade, dentro das malhas urbanas brasileiras (BRASIL, 1959). Neste período histórico, o IBGE (2022) aponta que 63,9% da população brasileira residia no campo. Desta forma, tornava-se árdua a tarefa de estudar no Brasil, pois, além de existir poucas escolas no



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

campo, muitos brasileiros necessitavam trabalhar ainda na infância como meio de aumentar a renda familiar devido às enormes desigualdades sociais.

Em 1958, o governo de Juscelino Kubitschek lança a Campanha Nacional do Analfabetismo, com a finalidade de diminuir os índices nacionais de pessoas que não sabiam ler e escrever. O IBGE estima que, em 1960, a taxa de alfabetização brasileira compreendia cerca de 60% da população. Proporção muito alta, visto que diversos países europeus, como a Dinamarca, Países Baixos e Noruega, tinham zerado o analfabetismo nessa mesma época.

No início da década de 1960, as contribuições de Paulo Freire foram essenciais para a formulação do programa Movimento da Educação de Base (MEB), que passou a direcionar a educação de adultos a uma estrutura pedagógica própria. Pierro, Joia e Ribeiro (2001) dizem que essa organização conjunta objetivava a necessidade de se realizar uma educação crítica para jovens e adultos, viabilizando a transformação social destes sujeitos. Em 1964, o Ministério da Educação agregou as indicações dadas por Paulo Freire, contudo, por pouco tempo, visto que, no mesmo ano, ocorreu o Golpe Militar no Brasil, que desestruturou todo o ministério e Freire acabou sendo exilado do país.

Azevedo (2018) relata que, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁶ (LDB), instituída pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, durante o regime militar. A LDB tornou-se um documento que instituiu um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos dos saberes. Posteriormente, em sua revisão (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), sua sistematização assemelhou-se ao modelo vigente na contemporaneidade. Nesse contexto, torna-se obrigatória a conclusão do primário, em oito anos, e passam a ser utilizados os termos 1º grau e 2º grau. Essa ideia prevaleceu até 1982.

Em 1967, o Governo Federal lança o programa “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL), por intermédio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com a finalidade de alfabetizar adultos em todo o país (Brasil, 1967). Nesse período, foram instaladas comissões municipais em todos os estados do Brasil, que seriam responsáveis pelo programa educacional de alfabetização, vigilância pedagógica e elaboração do material didático.

⁶ A versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a Lei nº 9.394/1996.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) retratam que um dos complementos mais relevantes para a educação de adultos na década de 1970 deu-se por meio da Lei 5692/71, pois considerava que a educação deveria ser acessível a toda população, independentemente de classe, idade, gênero e religião. Através desta lei, o indivíduo teria a possibilidade de estudar por diversos tipos de cursos, como supletivos, centros de estudos ou educação à distância. O item que mais se destacou nessa modalidade de ensino foi a aceleração, pois tornar-se-ia possível concluir todo o processo de aprendizado pela metade do tempo previsto no sistema regular. Outra característica apresentada pela educação supletiva é o oferecimento do material didático em módulos e exames, além disso, dependendo do desempenho do aluno, gerava-se a certificação de conclusão do curso.

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) consideram que o MOBRAL tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Além disso, atribuem diversas críticas ao programa, considerando que o mesmo ampliava a precariedade do ensino, uma vez que os alunos terminavam o curso com escrita e leitura rudimentar. Grande parte da crítica acusava o programa MOBAL de proporcionar uma alfabetização rápida, formando uma grande parcela de analfabetos funcionais, constituindo-se assim, de uma farsa para melhorar os indicadores sociais, visto que a escolarização faz parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e diversas organizações mundiais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que defendem a erradicação do analfabetismo, utilizam o IDH como referência (Pierro, Joia, Ribeiro, 2001). O fracasso do deste programa resultou em sua extinção em 1985, mesmo período que corresponde ao fim da ditadura militar e ao retorno da democracia no Brasil, resgatando o ensino de jovens e adultos vinculados à educação básica.

No que se refere à Geografia, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a ciência geográfica passa por uma nova reformulação, ganhando um viés de criticidade. Para Moraes (2002), a Geografia Crítica⁷, além de questionar os pressupostos da Geografia Tradicional e da Geografia Pragmática, propõe-se a apresentar e a interpretar a realidade existente por meio do materialismo histórico dialético.

⁷ De acordo com Moraes (2002), a Geografia Crítica aborda as categorias geográficas (Lugar, Paisagem, Território, Região e Espaço) por meio de profundas análises críticas. Além disso, abarca a luta de classes e os problemas causados pelo modo de produção capitalista e a relação sociedade-natureza.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

Essa Geografia Crítica é levada para as salas de aula principalmente após o período da redemocratização brasileira (1985), inserida em textos e livros didáticos, principalmente com o arcabouço teórico desenvolvido pelo geógrafo Milton Santos (1926-2001).

A Geografia Escolar também se insere em textos elaborados por autores da corrente do pensamento geográfico humanístico. Esta matriz do pensamento geográfico se concentra em estudos atrelados à subjetividade dos processos de produção do espaço, como a experiência humana, as percepções, sentimentos e o simbolismo que são atribuídos sobretudo aos lugares.

O final do século XX pôs à luz diversas problemáticas para a educação brasileira. Pierro, Joia e Ribeiro (2001) trazem um dado importante sobre a discrepância escolar na década de 1990. Em 1996, o IBGE aponta que havia 5,3 milhões de brasileiros, de 15 a 19 anos, que estavam frequentando a escola em situação de irregularidade de um ano ou mais. Os autores apontam que esse índice chega perto de 90% quando se considera jovens acima de 18 anos. A principal causa dessa situação é a necessidade da entrada do jovem no mercado de trabalho, principalmente entre adolescentes pobres e negros.

Em 1996, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, como forma de promover o financiamento do ensino fundamental do país e a valorização do magistério.

Mais tarde, em 2007, colocou-se em prática o que ficou definido pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado, posteriormente, pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, um programa com objetivos semelhantes ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vigorou até o ano de 2020, quando foi regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Pierro, Joia, Ribeiro, 2001).

A segunda década do século XXI marcou uma profunda transformação na educação básica, para as séries finais da educação básica, o ensino médio. Por meio da Lei nº 13.415/2017, é concebida a formulação do Novo Ensino Médio (NEM), durante o governo de Michel Temer (2016-2019), que trazia consigo a promessa de um currículo mais fluido e optativo para os estudantes, com diminuição da enorme carga de disciplinas que eram



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸. Contudo, a prática desta modalidade reduziu a carga horária de disciplinas que são a base para a formação dos sujeitos sociais, como a Geografia, contraditoriamente, aumentando o número de disciplinas com a criação dos itinerários formativos.

A ciência geográfica, que possui conteúdos que exigem mais de duas horas de aulas semanais, teve uma redução drástica de sua carga horária. Foram impostas duas horas de aula para as turmas do primeiro ano do ensino médio e apenas uma hora de aula para os dois últimos anos da educação básica, reduzindo-se assim 50% da carga horária do ensino de Geografia, o que prejudicou o próprio trabalho docente, assim como o processo de aprendizagem discente, dada a enorme quantidade de conteúdos necessários para ensinar nesses anos finais do ensino obrigatório.

Devido a críticas desta legislação, a Lei nº 13.415/2017 foi parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024, retomando assim as duas horas-aulas semanais para o ensino da Geografia, mantendo itinerários formativos com uma carga horária menor.

Todo este processo sobre a contextualização histórica da educação brasileira revela que o ensino pouco foi considerado como prioridade nacional. Durante séculos da história do país, os programas educacionais atenderam à elite social do Brasil, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola (Ribeiro, 1993). Nestas circunstâncias, Camargo, Pinto e Guimarães (2008) evidenciam a necessidade de aplicar mais recursos financeiros como forma de alcançar um desenvolvimento social digno, bem como combater as fragilidades e déficits educacionais do país. Além disso, a ciência geográfica é de suma importância para a formação de sujeitos sociais críticos e participativos. Por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico e da compreensão das espacialidades, novas perspectivas poderão se colocar em prática, em prol de um desenvolvimento social.

A educação brasileira nas primeiras décadas do século XXI e o ensino de Geografia

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica, com o objetivo de ser um guia para a elaboração dos currículos escolares em todo o país.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Conselho de Pedagogia
Vitória da Conquista

Por mais que a trajetória da construção educacional brasileira ultrapasse os 500 anos de história, o país ainda enfrenta diversos gargalos nessa área. O analfabetismo é um deles. Apesar de a taxa de analfabetismo brasileiro ter caído ao longo das últimas décadas, o último censo realizado pelo IBGE em 2022 revela que 7,0% da população que possui 15 anos ou mais não sabe ler e escrever.

Mesmo com o decréscimo acentuado do analfabetismo no país (em 1950 essa taxa atingia 50,5% da população brasileira, de acordo com o IBGE), o índice continua alto. Esse número se refere a mais de 11 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. Deve-se ponderar que o número de analfabetos funcionais, que compreende os indivíduos que não conseguem compreender textos simples, bem como realizar operações básicas da matemática, como adição e subtração, gira em torno de 30 milhões de pessoas no Brasil.

Países desenvolvidos, como Inglaterra, França e Alemanha, erradicaram suas taxas de analfabetismo. Alguns países em desenvolvimento, como nossos vizinhos, Argentina, Chile e Uruguai, investiram pesadamente em educação nas últimas décadas. Esse fator foi substancial para a redução dos indivíduos que não sabem ler e escrever, compreendendo menos de 3% de sua população. Neste sentido, o Brasil necessita urgentemente não só aplicar políticas públicas que permitam reduzir drasticamente seu índice de analfabetismo, como garantir a permanência dessas pessoas em sala de aula, oferecendo-lhes ensino gratuito e de qualidade, para que consigam ao menos concluir a educação básica obrigatória.

Houve campanhas, como o Programa Nacional de Educação (PNE), que almejavam zerar o analfabetismo no país até 2024, entretanto, essa meta não foi cumprida. Alguns motivos alegados para o descumprimento de tal planejamento foram: aumento da desigualdade social no Brasil, forte recessão da atividade econômica causada pela pandemia da COVID-19, dificuldade de alfabetizar idosos⁹ (devido à resistência desta faixa etária em retornar para as salas de aula) e a persistência de crianças e adolescentes no trabalho infantil, como forma de aumentar a renda de suas famílias, sobretudo para sua própria sobrevivência num país onde as diferenças sociais são bastante evidentes.

⁹ De acordo com o IBGE (2022), o grupo de idade com a população acima de 65 anos representa a maior taxa de analfabetos do Brasil (20,3%). Cabe ressaltar que as taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais acentuadas que a taxa dos brancos (4,3%). Entre os aspectos étnicos, os indígenas ocupam a maior taxa. Cerca de 16,1% da população indígena não sabe ler e escrever.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Comparando as regiões do país, o maior índice de analfabetismo está na Região Nordeste. Os estados nordestinos lidam com o problema histórico em relação às secas, causada principalmente pela insuficiência de políticas públicas que possam sanar de vez tal problemática, provocando elevados índices de miséria. Este fator contribui para a manutenção do trabalho infantil como meio de promover alguma renda familiar, sobretudo nas zonas rurais, para sobrevivência.

Tais condições corroboram para que o Nordeste encabeça, dentre as regiões, o maior número de analfabetos do Brasil. De acordo com o IBGE (2022), 85,8% dos nordestinos sabem ler e escrever. O Sul, por sua vez, tem taxas de alfabetização acima de 96%. Nesta conjuntura, o analfabetismo do Nordeste corresponde a 14,2% de sua população, representando o dobro da média nacional (7,0%). O alto número de analfabetos no país gera diversos problemas à nação e ao indivíduo, uma vez que dificulta a entrada dessas pessoas no mercado de trabalho, aumenta a informalidade, reduz a contribuição de impostos, impossibilita ao cidadão seu desempenho nas habilidades de leitura e de matemática básica, provocando até mesmo isolamento social.

Camargo, Pinto e Guimarães (2008) expõem que os déficits educacionais brasileiros são do conhecimento público. Além disso, problematizam relatando que há falta de vagas em creches e pré-escolas públicas, evasão escolar presente no ensino fundamental (mesmo com o acesso quase que universalizado), precariedade na infraestrutura em diversas escolas do país e baixa procura de matrículas no ensino médio. Segundo Camargo, Pinto e Guimarães (2008), há mais de 60 milhões de pessoas acima de 15 anos que não concluíram o ensino básico.

Tal problemática é somada e/ou causada por outros obstáculos como: formação docente precária, baixos salários de professores e demais profissionais da educação, falta de maiores incentivos governamentais para promover plano de carreira, doenças crônicas provocadas pelos inúmeros trabalhos que demandam as instituições de ensino com poucos profissionais para darem conta de atender todos os serviços escolares, carência de professores em todos os níveis; minudência de processos participativos para definir os rumos das instituições educacionais e o limitado controle social sobre os recursos financeiros destinados legalmente à educação.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

Camargo, Pinto e Guimarães (2008) alegam a importância da necessidade de destinar mais recursos da União para a educação pública nacional. Assim, consideram que deve haver um salto de 4% do investimento atual em educação para pelo menos 7% do PIB (Produto Interno Bruto) no ensino público (a Unesco recomenda um mínimo de 6%), pois, nessas condições, não há como superar as conjunturas descritas e diagnosticadas.

Na contemporaneidade, o ensino de Geografia busca consolidar-se cada vez mais como ciência, mas ainda enfrenta desafios quanto à sua afirmação no contexto educacional brasileiro. Nesse cenário, a disciplina revela-se como um campo estratégico para a formação crítica e cidadã, sobretudo quando se reconhece seu papel essencial na compreensão das dinâmicas territoriais, sociais, econômicas e ambientais que estruturam a realidade. Segundo Cavalcanti (2019), a Geografia escolar desempenha um papel fundamental ao contribuir para a formação dos alunos, fornecendo-lhes elementos simbólicos que favorecem a ampliação de sua capacidade de pensamento. Dessa forma, as possibilidades do ensino de Geografia no Brasil passam, necessariamente, pela implementação de políticas educacionais que reconheçam sua relevância e garantam condições estruturais e pedagógicas adequadas. Mais do que transmitir conteúdos, é preciso transformar a disciplina em um espaço de reflexão, análise e intervenção sobre a realidade, articulando conhecimento científico e vivências cotidianas.

Considerações finais

Este artigo se propôs a analisar os processos históricos que marcaram a Educação no Brasil, com ênfase no desenvolvimento do pensamento geográfico, sobretudo na Geografia Escolar. Além disso, buscou identificar os marcos históricos que moldaram a educação brasileira, compreendendo-se também as problemáticas que ainda permeiam o ensino no Brasil. A análise histórica evidenciou que a educação brasileira foi, durante séculos, marcada por processos elitistas, desde o modelo jesuítico no período colonial até a consolidação de um sistema dual no período republicano.

Evidencia-se também uma certa distinção na história do ensino brasileiro, que promoveu diferenças na educação destinada às elites (ensino qualificado) daquela implantada para as camadas populares (de caráter tecnicista). Essa lógica de exclusão social se manteve,



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

de diferentes formas, ao longo do tempo, limitando o acesso e a permanência das classes menos favorecidas na escola e perpetuando as desigualdades educacionais e regionais.

Embora políticas públicas e reformas tenham buscado ampliar o acesso e democratizar o ensino, persistem desafios estruturais como a insuficiência de investimentos, a desvalorização docente, a precariedade de infraestrutura e altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional. No caso da Geografia escolar, esses obstáculos comprometem o pleno desenvolvimento de seu potencial formativo, restringindo sua capacidade de promover uma compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais.

Por fim, A superação dessas barreiras exige a articulação entre políticas educacionais consistentes, com maiores investimentos financeiros para o Ministério da Educação, assim como de gestão eficaz destes recursos, e ações sociais mais amplas, que assegurem a valorização da docência, a melhoria das condições de trabalho, o investimento contínuo em recursos pedagógicos, políticas de permanência escolar e o fortalecimento de uma abordagem interdisciplinar entre os saberes escolares.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Revista Interfaces Científicas**. Educação, 2(2), p. 13–23, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo/SP: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Revista Gazeta do Povo**, Curitiba/PA, maio de 2018.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Bras. Educ.** São Paulo/SP, [online], n. 04, p. 26-34. Abr., 1997.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 11 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos da Lei nº**



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 243, p. 5, 20 dez. 2006.

BRASIL. Decreto nº 47.251, de 24 de novembro de 1959. **Dispõe sobre a educação de adolescentes e adultos, educação rural e a erradicação do analfabetismo.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 1959.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Institui a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 1967.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 116, p. 7, 21 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colégio de Pedagogia
Vitória da Conquista

(Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia - ensino e relevância social**. Goiânia: CeA Alfa Comunicações, 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; PINTO, José Marcelino de Rezende; GUIMARÃES, José Luiz. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 135, set. /dez. 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola Brasileira?** In: Educação e Sociedade. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, ,81, p. 247- 270, dez. 2002.

FRANÇA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro/RJ: Agir, 1952.

IBGE. Censo Demográfico 2022 - **Resultados do universo**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=educação>>. Acessado em julho de 2025.

POMBAL, Marquês de. **Decreto de 1º de setembro de 1759, sobre a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias**. Portugal: 1759.

MAIA, José Eduardo. A Geografia brasileira nos livros didáticos do século XIX. **História da Geografia escolar: fontes, professores, prática e instituições**. Volume I. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo/SP: AnnaBlume, 2002.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. In: EM ABERTO. Brasília: Inep, v.22. n.80, p.121- 134, abr. 2009.

PIERRO, Maria Clara Di. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, Ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, [S. l.], n. 15, p. 129–144, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma Reflexão. **Revista Paidéia**. FFCLRP- UPS, Rib. Preto, 4, Fev/Jul. 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2002.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

SILVA, Odair Vieira da. Trajetória Histórica da Educação Escolar Brasileira: Análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Garça/SP, Ano VIII, n. 16, Jul., 2010 – Periódico Semestral.