PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA

(RECIFE)

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

A GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO A PARTIR DE DIFERENTES CONCEPÇÕES DIDÁTICAS

Nilton Abranches Jr.

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professor Adjunto do Instituto de Geografia da Universidade do Rio de Janeiro - UERJ.

niltonabranches07@yahoo.com.br

Renan Caldas Galhardo Azevedo

Graduando em Geografia - Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Pesquisador voluntário do grupo de pesquisa PET - Geografia - UERJ.

renan.azevedo08@outlook.com

Larissa Romana de Oliveira Araujo

Graduanda em Geografia - Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Pesquisadora voluntária do grupo de pesquisa PET - Geografia - UERJ.

larissaromana1@gmail.com

RESUMO: O surgimento da Geografia Escolar brasileira durante o século XIX antecede em muito o surgimento da Geografia acadêmica no Brasil. Alguns autores buscaram contribuir ao tema, construindo periodizações a fim de demonstrar as transformações ocorridas no ensino de Geografia no Brasil. No entanto, essas periodizações não dialogam entre si e possuem diferentes perspectivas. O objetivo principal desse artigo é construir uma possibilidade de periodização que leve em consideração características intrínsecas ao processo de ensino. A partir do estabelecimento de critérios que vinculam características das principais concepções didáticas e objetivos do ensino de Geografia na Escola, se assinala a existência de quatro períodos na historiografia da Geografia Escolar brasileira.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Ensino de Geografia; Brasil; Didática.

BRAZILIAN SCHOOL GEOGRAPHY: A PROPOSAL FOR PERIODIZATION FROM DIFFERENT DIDACTIC CONCEPTIONS

Abstract: The emergence of Brazilian School Geography during the nineteenth century predates the emergence of an academic geography in Brazil. Some authors sought to contribute to the theme, constructing periodizations in order to demonstrate the transformations that occurred with the teaching of Geography in Brazil. However, these periodizations do not dialogue with each other and have different perspectives. The main objective of this article is to build a possibility of periodization that takes into account characteristics intrinsic to the teaching process. From the establishment of criteria that link

characteristics of the main didactic conceptions and objectives of the teaching of Geography in the School, it is pointed out the existence of four periods in the historiography of the Brazilian School Geography.

Keywords: School Geography; Geography Teaching; Brazil; Didactics.

INTRODUÇÃO

A história da Geografia Escolar brasileira antecede em muito o surgimento da Geografia acadêmica no Brasil. Apesar disso, constata-se que os estudos e pesquisas sobre o tema começaram a ganhar corpo somente a partir dos anos de 1960. Quando se refina um pouco mais a busca acerca dessa temática, percebe-se que há um número reduzido de trabalhos, tanto no que se refere ao quantitativo de estudos, quanto ao número de estudiosos que se dedicam a tal temática.

Alguns autores construíram periodizações da produção da Geografia Escolar brasileira para melhor estudá-la. Essas periodizações, de maneira geral, coincidiram com momentos vivenciados na história da Educação no Brasil, que influenciaram tanto a seleção de conteúdos, como as metodologias de ensino e os processos de aprendizagem. É bem verdade que, enquanto um processo histórico, é comum se identificar a convivência entre diferentes processos de ensino, e de propostas didáticas distintas, acontecendo simultaneamente em diferentes fases da história da educação brasileira. Por conseguinte, o mesmo fato se dá na história do ensino escolar da Geografia.

Face ao exposto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma periodização da Geografia Escolar brasileira, dialogando com os estudos sobre a temática realizados por diferentes autores. Ao mesmo tempo, buscaremos apontar as propostas didáticas que surgiram em diferentes contextos, com o intuito de compreender de que forma influenciaram nos processos de ensino da Geografia no país.

Para atingir os objetivos anteriormente propostos, foi fundamental fazer um levantamento a fim de identificar quais autores já têm contribuído para o desenvolvimento do estudo da história da Geografia escolar no Brasil. Sendo assim, procurou-se construir um diálogo com esses pesquisadores, sobretudo com Pontusckha (1999), Vlach (2013) e Albuquerque (2013). A fim de complementar o que se propõe, houve a necessidade de vincular cada período identificado na história da Geografia escolar com os diferentes momentos das concepções didáticas dominantes na História da Educação no Brasil. Também foi feito um levantamento sobre a legislação educacional vigente em cada recorte temporal,

com a finalidade de identificar as interferências das legislações e propostas curriculares e dos documentos produzidos pelo Estado brasileiro que tiveram especial relevância no ensino da Geografia nas escolas.

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA

O conhecimento geográfico no Brasil precede em muito a institucionalização desse campo de saber. Da mesma forma, a história da Geografia Escolar brasileira precede a formação dos cursos superiores de Geografia no país. Contudo, há uma tendência em se tratar a história da Geografia Escolar em conformidade com a história da Geografia Acadêmica. Podemos dizer que existem estudiosos que vêm construindo diferentes abordagens sobre esta temática, autores estes que nem sempre têm seus trabalhos relacionados e/ou vistos de forma complementar e integrada. Logo, nos comprometemos a estabelecer um diálogo entre tais autores, de forma a auxiliar na construção de uma periodização da Geografia Escolar brasileira. Nesse caso, atentamos às contribuições de Pontusckha (1999), Vlach (2013) e Albuquerque (2013).

De forma inicial, podemos dizer que as diferenças existentes em cada abordagem são complementares. Pontusckha (1999) sugere uma análise da história da Geografia Escolar brasileira a partir dos anos de 1930, quando ocorreu a organização dos cursos superiores de Geografia em território nacional. A autora estabeleceu uma vinculação direta entre o que acontecia na academia e seus desdobramentos no ensino de Geografia nas escolas. Na realidade promove a noção de uma Geografia Escolar atrelada diretamente a um movimento originado a partir de um pensamento acadêmico institucionalizado, o que pode ser compreendido como um processo de subordinação daquele a este.

Em contrapartida, Vlach (2013) inicia sua análise em período anterior, demonstrando que a história da Geografia Escolar no Brasil antecede em um século o aparecimento da Geografia Acadêmica. Sua crítica inicial se refere ao objetivo daquela, que estava voltada para a memorização de toponímias do território nacional. Essa Geografia Escolar inicial teria motivado alguns professores a começarem estudos mais profundos sobre o território, em busca de melhores aulas. As regionalizações feitas pelos professores Manuel Said Ali e Ida Delgado de Carvalho são exemplos de estudos pioneiros feitos para o ensino de Geografia e que influenciaram, inclusive, na primeira regionalização oficial feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Albuquerque (2013), assim como Vlach (2013), também inicia sua análise em período anterior a 1930, levando em consideração a contribuição de autores não vinculados à Geografia Acadêmica brasileira. Propõe que o processo de construção do conhecimento geográfico brasileiro pode ser compreendido como uma via de mão dupla, admitindo que tanto a Geografia Acadêmica possui influência nas questões relativas à Geografia Escolar, como esta interfere e alimenta aquela. Sendo assim, sugere uma periodização da história da Geografia Escolar cerca de cem anos antes da institucionalização desse campo de saber no Brasil (propondo como marco inicial o ano de 1830), levando em consideração o início do estabelecimento das escolas no Brasil ainda sob supervisão jesuítica.

Ao ampliar o período analisado, Albuquerque (2013) parece basear-se nas argumentações de Rocha (1996) ao admitir a possibilidade da existência de um período da história da Geografia Escolar que pode ser reconhecido como Clássico. Dessa forma, nos apresenta dois momentos importantes no processo de periodização da história da Geografia Escolar no Brasil: a constituição de um saber escolar e as transformações ocasionadas a partir das contribuições de Delgado de Carvalho. Talvez o fato de alguns teóricos levarem em consideração essas etapas do estabelecimento do saber geográfico tenha feito com que se estabelecesse o agrupamento do conhecimento produzido pela Geografia Escolar brasileira em dois grandes períodos da história da Geografia Acadêmica: Geografia Tradicional e Geografia Crítica.

Com base nas argumentações de Albuquerque (2013), Vlach (2013), Rocha (1996) e Pontusckha (1999) assume-se neste trabalho a preocupação em estabelecer uma periodização mais detalhada sobre a história da Geografia escolar brasileira, buscando fazer uma relação direta com diferentes concepções didáticas. Sendo assim, identificou-se a existência de quatro grandes períodos distintos na história da Geografia escolar brasileira, aos quais são atribuídos a seguinte denominação: Geografia Escolar Clássica, Geografia Escolar Moderna, Geografia Escolar Tradicional e Geografia Escolar Crítica. Estas fases foram marcadas por procedimentos didáticos que se vincularam em maior ou menor grau com diferentes concepções didáticas. Tal fato aconteceu quer seja pelas escolhas de conteúdos, quer seja por técnicas ou métodos de ensino e aprendizagem. A partir deste momento procuraremos construir uma relação intrínseca existente entre cada uma das fases anteriormente apontadas e as diferentes concepções didáticas que predominaram no sistema educacional brasileiro.

AS DIFERENTES FASES DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA E SUAS INTER-RELAÇÕES COM AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DIDÁTICAS

A Geografia Escolar Clássica

O período denominado de Geografia Escolar Clássica corresponde àquele chamado por Albuquerque (2013) como sendo o momento da constituição de um saber escolar no Brasil. Coincide com um amplo intervalo de tempo que se inicia no final da década de 1830 e se estende até os anos de 1920. É nesse período que temos como marco da educação brasileira: a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837.

Sua criação é de extrema importância para a organização do sistema escolar nacional, pois constituiu uma referência para todas as escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. O currículo implantado no Colégio Pedro II passou a ser a base curricular para o sistema educacional da época, não exclusivamente para a Geografia, mas também para outras disciplinas.

Esse período foi marcado pelo livro “didático” como o principal instrumento do professor. Era também a principal fonte de conhecimento para os alunos. Tais livros eram, na verdade, compêndios, documentos que reuniam conhecimentos convergentes sobre um saber. Pela falta de recursos, ou mesmo pela inexistência de materiais didáticos mais elaborados, “muitos professores de Geografia, na ausência de livros, acabaram tornando-se autores e escrevendo seus compêndios ou, coisa muito comum, copiando os compêndios dos outros” (FERNANDES, 2002, p.43). Nesta fase, podemos considerar que o primeiro livro editado no Brasil foi justamente de Geografia: um compêndio escrito pelo padre Manuel Aires de Casal denominado “*Corografia Brasílica ou Relação Historico-Geografica do Reino do Brasil*”, de 1817 (figura 1). Este livro trazia informações gerais e dados acerca de diferentes locais que compunham o território nacional. Privilegiava a descrição do território, ressaltando seus limites territoriais e acidentes geográficos.

Figura 1: Livro Corografia Brasileira, de Aires de Casal (1817).

Fonte: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=38018

Apesar da obra de Casal (1817) não ser necessariamente um livro didático, o conhecimento nele registrado serviu como base para os professores na seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras até os anos iniciais do século XX. Muitos podem considerar o caráter conservador da obra que influenciou a produção de material didático no Brasil no século XIX, já que o livro não buscava necessariamente a reflexão sobre o espaço geográfico, mas sim fazer um inventário, não sendo diferente das obras geográficas surgidas na Europa (BRABANT, 2014). Contudo, Albuquerque (2013) tenta desmistificar tal fato, pois traz à tona o “*Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil*” (figura 2), de Thomaz Pompeu de Souza Brasil. Observando a

ausência de um manual que pudesse lhe servir para o exercício de suas lições, resolveu organizar suas notas de aula de modo que as pôde publicar, em 1851, sob o título de Elementos de Geographia. Este livro, que mais tarde tornar-se-á um compêndio utilizado para a educação dos poucos letrados de quase todo o Império, foi em sua gênese um livrinho de 284 páginas, que o autor ofereceu à mocidade cearense (FERNANDES, 2000).

Com a criação do Compêndio, Brasil já demonstrava que existira uma grande pesquisa sobre outras fontes de informações que estavam para além de seu alcance, demonstrando que, já no século XIX, a Geografia Escolar brasileira se conectava com a produção acadêmica que vinha sendo pensada na Europa. No entanto, apesar da obra ter sido aprovada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e pelo Conselho Diretor do Colégio Pedro II, sua utilização foi apenas para a parte referente ao Brasil (IBIDEM, 2000), excluindo as demais

partes do mundo. É bem verdade que a maioria dos livros didáticos utilizados no Brasil nessa fase era importada, sendo que os anos de 1870 e 1880 foram marcantes para a produção bibliográfica nacional.

Figura 2: Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil, de 1864.

Fonte: https://books.google.com.br/books/about/Compendio_elementar_de_geographia_geral.html?id=BV8CAA_AAYAAJ

De forma reflexiva, podemos dizer que o primeiro período em análise no trabalho demonstra uma vinculação da prática escolar à concepção da Didática tradicional. Percebe-se que o ensino está intimamente ligado a relações de poder. Sendo assim, a relação de ensino e aprendizagem estava centrada no professor, cujo principal recurso era a expressão oral, ou seja, o processo era dominado por aulas expositivas. Ao aluno cabia receber os conteúdos pré-selecionados pelo professor de forma passiva, devendo memorizá-los para que pudesse responder a perguntas quando solicitado. Baseado na transmissão de conteúdo, o processo de ensino, nessa concepção didática, visa à construção de um aluno ideal, o qual seria possivelmente alcançado através do modelo de aprendizagem receptiva e automática.

O predomínio das práticas vinculadas à memorização é uma das características do período, surgindo uma espécie de “*enciopedismo*”, que forçava o aluno não ao entendimento dos fenômenos e fatos geográficos, mas sim à memorização dos fatos geográficos, despolitizando assim as aulas de Geografia (BRABANT, 2014). De forma objetiva podemos dizer que o sistema estabelecido neste momento, baseado principalmente na pergunta e resposta obtinha respaldo dentro da comunidade escolar. A capacidade de

memorizar e arquivar informações estavam associados à eficiência do processo ensino/aprendizagem. O desenvolvimento de um raciocínio espacial não era objetivo do contexto aqui apresentado.

Apesar de se vincular a Geografia Escolar Clássica a uma concepção didática tradicional, é bom que fique claro que essa tendência pedagógica não ficou restrita ao período compreendido pelo século XIX e início do século XX. As práticas e técnicas oriundas dela perpassaram os anos e as décadas, e ainda ressurgem na prática pedagógica de alguns professores do século XXI, assim como se materializam nos planejamentos de curso e de aulas em algumas escolas.

A Geografia Escolar Moderna

Os primeiros anos do século XX, sobretudo a partir dos anos de 1910, se caracterizaram pela incorporação de conteúdos que estavam sendo discutidos na Academia. A sistematização da ciência geográfica acontece tardiamente no Brasil em relação à Europa. Contudo, tal fato não impede que o conhecimento produzido pela Geografia Moderna chegue ao ensino escolar brasileiro.

Por Geografia Escolar Moderna se entende o período marcado pela incorporação teórico-metodológica inicial proporcionada pela apreensão de temáticas e procedimentos pela Geografia Escolar, originados na recém criação da moderna Geografia brasileira. Nesse período, no qual os anos de 1930 se apresentam como os mais marcantes, há uma forte vinculação da Geografia Escolar ao processo de institucionalização da Geografia nacional, quer seja por meio da criação dos cursos de graduação das universidades e da organização das associações científicas, quer seja pelo conhecimento específico produzido pelos órgãos oficiais.

A participação efetiva de Delgado de Carvalho nesse momento da história do ensino da Geografia no Brasil é um marco importante no processo de transformação pelo qual passou a disciplina escolar. Juntamente com os conteúdos e métodos da Geografia Moderna, Delgado de Carvalho teve uma importante contribuição para introdução e difusão da concepção didática renovada, baseada nos preceitos da Escola Nova, que no Brasil se mostrou presente por meio do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Tal documento escrito e assinado por diversos intelectuais brasileiros defendia uma renovação educacional que acompanhasse a evolução social, como se observa no trecho abaixo:

Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al, 2006, p.189)

O movimento *escolanovista* já se encontrava bastante difundido na Europa e nos Estados Unidos, representado principalmente pelo filósofo e pedagogo John Dewey. Essa concepção didática entende o processo de construção do conhecimento como mais importante do que os conteúdos em si. Valoriza-se, assim, o “aprender a aprender”. Trata-se de uma proposta educativa que rompe com o que vinha sendo desenvolvido até então. O aluno deixa de ser um mero receptor de conteúdos e repetidor daquilo que lhe é informado e passa a ser visto como um sujeito ativo e investigador, centro do processo de ensino/aprendizagem.

Ao professor cabe a tarefa de organizar, incentivar e orientar as situações de aprendizagem. Para atingir os objetivos propostos faz-se uso de métodos baseados em experiências, trabalhos em grupo, projetos e pesquisas. Dessa forma abre-se o espaço para que o aluno exponha suas ideias acerca do mundo. Logo, podemos dizer que as ideias trazidas por Delgado de Carvalho não se restringiram às décadas iniciais do século XX, mesmo que abafadas num período posterior, muitas propostas por ele difundidas cruzaram os tempos, podendo ser revisitadas por educadores tempos depois.

Dentro desse processo não se pode deixar de citar a participação de Aroldo de Azevedo no cenário da história da Geografia Escolar brasileira. Sua contribuição pode ser vinculada à difusão do pensamento francês de base *Lablanchiana*, o qual marcou a organização de uma Geografia Acadêmica no Brasil. Tal movimento ocorre durante os anos de 1930, com a fundação dos cursos superiores em Geografia na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1935, e na fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1937.

Para a constituição de um corpo docente e para a organização de um trabalho efetivo de pesquisa, foram convidados geógrafos estrangeiros, em sua maioria franceses, como Pierre Monbeig e Pierre Defontaines, assim como alguns alemães e estadunidenses. O pensamento *Lablanchiano* dominou o cenário de formação dos profissionais brasileiros. O estudo monográfico, com base na descrição da paisagem e de cunho regional, se transformou na base do pensamento acadêmico nacional. Cabe aqui ressaltar que, para Vidal de La Blache, a Geografia não era concebida como sendo uma ciência dos homens, mas como uma “ciência

dos lugares" (VIDAL DE LA BLACHE, 1985, p. 47). Dentro desta perspectiva o homem é reconhecido como um dos elementos que compõem a paisagem. Tal atitude corrobora a neutralidade científica proposta por seu pensamento.

Os livros didáticos concebidos a partir desta concepção de ciência reforçaram a manutenção de uma concepção didática tradicional, focando nos conteúdos e tratando o aluno como um receptáculo de informações pré-selecionadas. Essa concepção didática é reforçada a partir do pós-guerra e principalmente durante os anos que se seguiram ao golpe civil militar de 1964, quando foi instalado um grande período antidemocrático no Brasil. É a partir do pós-guerra que o capitalismo efetivamente se difunde por todo território nacional, respaldado por uma concepção desenvolvimentista baseada na industrialização e na urbanização da sociedade, com o claro intuito de formação de um crescente mercado consumidor. A partir desse momento a Escola, e a Geografia enquanto disciplina escolar assume um papel específico na formação do cidadão adequado ao contexto que se anuncia, o qual será consolidado no período posterior.

A Geografia Escolar Tradicional

A terceira fase, aqui denominada de Geografia Escolar Tradicional, talvez se apresente como sendo a mais diversa de todas. Compreendendo o período demarcado entre os anos de 1940 até o final dos anos de 1970, a característica marcante desta fase é a consolidação de uma Geografia nacional, resultante da herança da formação inicial de uma Geografia Acadêmica de origem francesa e de base *Lablanchiana*.

A neutralidade científica dominante no pensamento de Vidal de La Blache atendia perfeitamente o contexto pouco democrático pelo qual passou o país durante o período em análise. Desta forma, a Geografia Escolar assume um papel de ser promotora de um conhecimento neutro e informativo, sem uma base crítica da realidade social do povo brasileiro, nem tão pouco fazendo uso de metodologias mais progressistas. O conhecimento enciclopédico e os dados estatísticos, possibilitando a hierarquização dos fenômenos, provocam um retorno a práticas pedagógicas mais conservadoras, modificando também a relação professor aluno no processo de aprendizagem.

A concepção didática tecnicista presente no momento visava à racionalização do ensino, bem como a sua eficiência, a qual era medida através de conteúdos, estratégias e avaliações objetivas. A tendência pedagógica tecnicista tem relação com o estudo do

behaviorismo, da Psicologia, ao tratar do condicionamento do comportamento do aluno, sendo possível moldá-lo de acordo com os estímulos impostos.

Ao professor cabia a tarefa de administrar e executar o planejamento, a fim de formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho, de acordo com a lógica produtivista da sociedade capitalista. É bem verdade que foram anos marcados, de forma geral, por grande progresso tecnológico. Em contrapartida, também houve um grande empobrecimento dos conteúdos, muito em parte proporcionados pelo pragmatismo que dominou o processo de ensino.

Vale a pena ressaltar que o momento em análise é marcado pela promulgação da Lei 5692/71, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu primeiro artigo, a lei coloca que

Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

A partir deste objetivo pôde-se depreender que a educação passara a estar articulada com a necessidade de formação de mão-de-obra para manutenção da sociedade capitalista. A concepção de educação não entende, dessa forma, o aluno enquanto sujeito do processo de ensino/aprendizagem, mas sim tem um caráter intencional de inserir os indivíduos no mercado de trabalho. Valoriza-se, por conseguinte, o “aprender a fazer”, sendo o aluno um ser fragmentado, que deve ser instruído e moldado por meio de informações passadas, em especial, pelos livros didáticos.

Dentre as transformações impostas pela Lei estão a criação do ensino técnico profissionalizante, a instituição da área de Estudos Sociais, a inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos de 1º e 2º graus, o ano letivo mínimo de 180 dias e a criação dos cursos superiores de Licenciatura Curta. Essas medidas revelam o interesse em voltar a educação para a capacitação profissional a ser obtida com a conclusão da escolarização, bem como mostra a necessidade do Estado em disseminar seus ideais, em detrimento do estímulo ao livre pensamento do aluno. Além disso, a educação passa a ser vista como processo que deve ser desenvolvido no menor tempo possível, o que explica os cursos de Licenciatura Curta e o número de dias letivos no ano, que é menor se comparado ao atual, composto por 200 dias letivos.

Apesar de reforçarem um cenário neoliberal, esses anos permeados pelo cerceamento de direitos civis serviram como berçário para ideias mais progressistas, que surgiram como

um movimento de resistência as ideias impostas pelo autoritarismo. A restrição de direitos não impediu que trabalhadores se organizassem através dos sindicatos e discutissem os rumos que a sociedade civil desejava para o país. Além dos sindicatos, as associações profissionais discutiam os rumos a serem perseguidos. A Associação de Geógrafos Brasileiros se dedicou, em especial, às questões vinculadas ao ensino, promovendo uma série de discussões acerca do tema.

A Geografia Escolar Crítica e suas pluralidades

Os anos de 1980 foram marcados pelo início do processo de redemocratização do Brasil. Novos anseios e questionamentos fizeram parte das discussões da sociedade. Surgia o debate de reconstrução de uma nação e uma nova Constituição foi promulgada em 1988. Tal debate permeou as discussões na Pedagogia, aqui entendida como sendo uma construção social.

A Geografia Escolar brasileira passa por uma verdadeira reformulação a partir dos anos de 1980. Pontuskha (1999) demonstra que nessa época ocorre uma expressiva produção de livros didáticos de Geografia de boa qualidade. Além disso, os encontros promovidos pela Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) com enfoque na discussão do Ensino de Geografia, carinhosamente chamados de “*Fala Professor*”, se transformaram em um espaço efetivo de diálogo sobre as práticas escolares. Tornou-se, assim, um importante instrumento para a difusão de novos métodos e práticas.

Esse momento de grande reflexão é marcado por um pensamento crítico de filiação marxista entre os professores. É quando aflora na escola brasileira um pensamento crítico das realidades sociais. A escola pública e a educação popular, construídas por todos e ao alcance de todos os sujeitos, tornam-se o grande objetivo da educação nacional. A Geografia Escolar incorpora esse paradigma tentando diminuir a distância existente entre os conteúdos ensinados em sala de aula e a realidade social, política e econômica do aluno.

Tal fase da educação brasileira é dominada por teorias críticas e pode ser reconhecida como sendo um período progressista. Libâneo (2013) apresenta duas vertentes do período progressista: um marcado pela Pedagogia Libertadora e outro marcado pela Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos. Apesar de ambas comporem um discurso pela valorização da escola pública e da educação popular, construindo uma crítica ao Sistema Educacional Brasileiro vigente, se posicionam de formas diferenciadas enquanto tendências pedagógicas.

A Pedagogia Libertadora nasceu na década de 1970 e, na realidade, não apresentou uma proposta clara e unificada de didática. No Brasil, esse tipo de concepção teve como expoente Paulo Freire e repercutiu nas escolas públicas de educação de jovens e adultos. Está vinculada ao privilégio das discussões e das atividades práticas do cotidiano. Dessa forma, a prática docente se organiza a partir de temas geradores, que fazem parte das vivências do alunado. O professor assume um papel de mediador das ações feitas por seus alunos, estabelecendo uma relação horizontal no processo de ensino/aprendizagem, em que todos são sujeitos detentores de saber, diferente do que defende a concepção didática tradicional. O conhecimento, desse modo, é construído por todos coletivamente e não meramente surge como verdade absoluta nos livros didáticos. Nesse sentido, Freire (1996), ao tratar sobre a proximidade entre realidade e conteúdos, questiona:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p.16-17)

No âmbito da Geografia Escolar no ensino regular, uma crítica que se faz ao momento vivenciado nos anos de 1980 nas salas de aula das escolas públicas e privadas é a dissonância entre o discurso e a prática pedagógica no ensino de Geografia. O discurso do professor se modificou e se atualizou. Entretanto, o processo de ensino se manteve em moldes tradicionais. Tal fato levou a uma série de conflitos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

O Ensino de Geografia começa a se transformar propriamente a partir da concepção didática da crítica social dos conteúdos. Também com o foco na escola pública, apresenta como um de seus objetivos a difusão do conhecimento a todos, indo além das discussões acerca das questões sociais. Através do conhecimento procura instrumentalizar o aluno para ser o sujeito de sua própria história. Não somente reconhecer o seu lugar na sociedade, mas também ter a consciência crítica da sua participação na construção do espaço que habita. De acordo com Libâneo (1990), “se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia ‘dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (p.29).”

Assim, os conhecimentos sistematizados devem ser confrontados com as experiências socioculturais e com a realidade concreta do aluno. Nessa concepção didática o professor

assume a condição de direcionar o processo de ensino através da mediação de conteúdos, objetivos e métodos, levando o sujeito a uma aprendizagem ativa, visando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

CONCLUSÕES

No presente trabalho procurou-se realizar uma periodização da história da Geografia Escolar no Brasil. Levaram-se em consideração os diferentes contextos políticos e econômicos pelos quais passou a sociedade brasileira, mostrando como o ideário dominante sobre as políticas educacionais, entendidas como porta vozes dos interesses do Estado, deixou importantes marcas no desenvolvimento de uma disciplina escolar. Tais marcas permitiram o agrupamento da Geografia Escolar brasileira em quatro períodos distintos quais sejam: a Clássica, a Moderna, a Tradicional e a Crítica com suas ramificações.

O período identificado como Clássico corresponde a um período temporalmente longo, iniciado quando da criação da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil, marcado pela existência de um conhecimento geográfico construído a partir de poucas informações, ainda em fase de sistematização. O currículo da disciplina é determinado pelas proposições elaboradas a partir do Colégio Pedro II, num esforço de construir um currículo escolar unificado para todas as disciplinas, em todas as escolas brasileiras. O processo de ensino estava atrelado a uma hierarquização de papéis dentro do ambiente escolar, onde o foco estava no professor, que era encarado como sendo o detentor de todo o conhecimento. Aos alunos cabia o papel de memorizar as informações a eles passadas. Enquanto recurso didático destacava-se o uso de questionários, do tipo pergunta e resposta, visando a memorização. É bom ressaltar que nesse período o acesso à escola não era para todos.

A junção do processo de organização da Geografia acadêmica com os preceitos didáticos trazidos pelo pensamento escolanovista de Delgado de Carvalho são os elementos que marcam profundamente o período aqui denominado como Geografia escolar Moderna. A partir desse período ocorre a difusão dos conhecimentos produzidos pela recém-criada Geografia brasileira tanto no que se refere à produção acadêmica, quanto à informação organizada e sistematizada produzida por órgãos públicos, como o IBGE. Enquanto concepção didática ocorre a inversão de foco no processo ensino aprendizagem. O aluno passa a ser o principal objetivo de tal processo e a investigação e os trabalhos de pesquisa ganham importante significado. No contexto político e socioeconômico nacional, cria-se um

ambiente de modernização da sociedade, caracterizado posteriormente pelos ideários de desenvolvimento, marcados pela urbanização, a industrialização e o crescimento econômico. O acesso ao sistema de ensino, apesar de mais acessível do que o período anterior, continua bastante seletivo.

O período historicamente marcado pelo Golpe Civil Militar representou uma retomada de práticas pedagógicas pouco progressistas. O foco do processo de ensino e aprendizagem se desloca novamente para o professor e o conteúdo enciclopédico volta a ser valorizado. Essa característica de retorno a uma educação com baixo poder de desenvolvimento de raciocínio crítico e de uma Geografia escolar ilustrativa e recheada de dados e informações descritivas, sem preocupação efetiva com o desenvolvimento de um raciocínio espacial, marca o período aqui denominado de Geografia escolar Tradicional. A apresentação de uma Geografia neutra, informativa e asséptica contribuía de forma bastante efetiva para o momento não democrático pelo qual o país passava. A Lei 5692/71 institui Estudos Sociais como um campo de saber em detrimento da Geografia e a Licenciatura Curta como solução para suprir a demanda por novos professores nas escolas. O acesso às escolas é ampliado, mas não com intuito de expandir a massa crítica da população nacional, mas sim de criar mão de obra para atender a demanda do mercado de trabalho.

A década de 1980 é marcada pelo processo de redemocratização nacional, culminando com o movimento Diretas Já e a promulgação da Constituição de 1988. É um período de reorganização da sociedade, onde há uma efervescência de pensamento crítico e a reivindicação de direitos civis. No âmbito da Geografia acadêmica surge um pensamento de base marxista, que será transposto para os livros didáticos e absorvido por professores que já estão em exercício e por aqueles que estão em processo de formação nas universidades. Os colégios de aplicação universitários serão responsáveis diretos no processo de formação desses professores.

O início da Geografia crítica escolar é marcado por uma espécie de conflito entre discurso dos professores e práticas pedagógicas institucionalizadas. Muitas vezes ocorreu um descompasso entre o que se ensinava e a forma como se ensinava. O processo de redemocratização, ainda em curso, foi difícil em diversos espaços, inclusive no escolar. O desenvolvimento de um raciocínio espacial passa a ser o objetivo central da Geografia nas escolas, visando, sobretudo, o exercício pleno da cidadania. O redirecionamento do foco central do processo de ensino e aprendizagem, retirando o papel principal do professor e colocando como centro de todo o processo o aluno, é um esforço que se realiza até hoje. O

trabalho em sala de aula a partir da construção de conceitos e a redefinição do papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem ainda se apresenta enquanto um desafio em boa parte das salas de aula de Geografia na atualidade. O acesso à escola se ampliou de forma significativa, sobretudo respaldada por políticas públicas como o Bolsa Família. Apesar de uma quase universalização do acesso, questiona-se ainda a estrutura das escolas, a valorização do trabalho do professor de educação básica e os recursos didáticos utilizados.

Cabe ressaltar que tal proposta de periodização não estabelece uma suposta evolução linear da Geografia Escolar brasileira. Muito pelo contrário, apesar de se assumir a existência da predominância de determinadas características de práticas pedagógicas em cada fase aqui delineada, percebe-se que traços de diferentes concepções didáticas transitam entre os períodos delimitados. Sendo assim, pode-se afirmar que, apesar de os modelos progressistas estarem significativamente presentes na formação atual dos professores, não necessariamente se apresentam da mesma forma no cotidiano das salas de aula da educação básica no Brasil, quando comparadas as técnicas e metodologias vinculadas ao pensamento liberal tradicional.

Tal fato pode ser confirmado ainda através da interferência do Estado brasileiro a partir da atual reforma do Ensino Médio, que promove uma volta à concepção tecnicista, cujo objetivo principal veiculado em campanhas midiáticas seria o de poder “sair da escola e já poder trabalhar”. Como se não bastasse há ainda a supressão de determinados componentes curriculares e a oficialização do professor com “*notório saber*” em lugar daqueles que possuem a licenciatura plena.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

AZEVEDO, F. (Et al). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: Oliveira, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?**. 10ª ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2014. p.15-23.

BRASIL. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 30 abr. 2017.

FERNANDES, Manoel. O Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil. **Revista Terra Brasillis (Online)**, Ano 1. N. 1. 2000. Disponível em: <http://terrabrasilis.revues.org/283>. Acesso em: 1 de Maio de 2017.

FERNANDES, Manoel. Reflexões Sobre a Investigação em História da Formação de Professores de Geografia. In: PONTUSCKHA, NídiaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 241-246.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul. As Características Próprias da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1985, cap. 2, pp. 37-47.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: edições Loyola, 1990.

PONTUSCKHA, Nidia Nacib. **A Geografia: pesquisa e ensino**. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 111-142.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In:

VESENTINI, José Willian (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 187-218.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In: Oliveira, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** - 10ª ed., 1ª reimpr. - São Paulo: Contexto, 2014. p. 39- 46