

A HISTORIOGRAFIA DA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DE ENCONTROS E DESENCONTOS

THE HISTORIOGRAPHY OF ACADEMIC AND SCHOOL GEOGRAPHY: THE RELATION OF MEETINGS AND DISENCOUNTERS

Victória Sabbado Menezes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Mestranda em Geografia

vi145_sm@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de apresentar a historiografia da Geografia acadêmica e escolar, uma vez que suas trajetórias estão interligadas. Tem-se como objetivo compreender o ensino de Geografia no Brasil no contexto hodierno a partir de um resgate histórico da relação de encontros e desencontros entre Geografia escolar e acadêmica. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica por meio de um levantamento e estudo de obras concernentes, especialmente, à epistemologia da ciência geográfica e ao ensino de Geografia visando analisar como as correntes do pensamento geográfico e as discussões teóricas desencadeadas em âmbito acadêmico refletiram-se no espaço escolar. Constatou-se que houve avanços na produção acadêmica geográfica ao longo das décadas com o desenvolvimento de diferentes linhas teóricas, porém vertentes como a Crítica, Humanista e Cultural são inexistentes ou ainda pouco visíveis nas práticas escolares. Portanto, repensar o ensino de Geografia na contemporaneidade está associado a uma questão epistemológica e pressupõe repensar o diálogo estabelecido entre universidade e escola.

Palavras-chave: Geografia escolar; Geografia acadêmica; Epistemologia; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This article aims to present the history of academic and school geography, since their paths are related to each other. It has been aimed to understand the geography teaching in Brazil in today's context from a historical review of the relation between school and academic geography. To this end, we carried out a biographic review through a survey and study of works concerning especially the epistemology of geographical science and geography teaching in order to analyze the currents of geographic thought and theoretical discussions triggered in academic location that reflected in the school. It was found that there was progress in the geographical academic production over the decades with the development of different theoretical lines, but aspects such as Humanistic Critical and Cultural are nonexistent or barely visible in school practices. So rethink the teaching of geography in contemporary times is associated with an epistemological question and requires rethinking the dialogue between university and school.

Keywords: School Geography; Academic Geography; Epistemology; Geography Teaching.

1 - Introdução

A Geografia Escolar possui uma história que está atrelada à própria historiografia da Geografia, esta entendida como campo de conhecimento que se constituiu como ciência e disciplina escolar. Os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes do pensamento geográfico. Cabe salientar que a construção das diferentes linhas teóricas, as rupturas de paradigma e as crises vivenciadas por determinadas perspectivas estão associadas ao contexto sócio-histórico em que se desenvolveram. Nesse sentido, não é possível dissociar a trajetória da Geografia científica com a história da Geografia escolar e com realidade vivenciada pela sociedade.

Entretanto, é digno de nota que a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em diversos momentos, perceber-se-á que a realidade atual do ensino de Geografia será explicada em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento entre estas duas vertentes. Por outro lado, em outras situações a articulação entre a ciência geográfica e a disciplina escolar de Geografia será responsável por permitir a compreensão de acontecimentos em determinadas épocas.

Este artigo tem o intuito de apresentar um panorama do conhecimento produzido sob o rótulo de Geografia desde sua origem até a atualidade, considerando os fatores que contribuíram para o seu surgimento, a sua sistematização, a sua inserção na escola, a função atribuída à sua disciplina e a evolução do pensamento geográfico. Parte-se do pressuposto de que para compreender o ensino de Geografia na contemporaneidade é preciso resgatar o processo histórico da Geografia, tanto a científica quanto a escolar. Por isso, deve-se recorrer à epistemologia da Geografia a fim de analisar suas correntes teórico-metodológicas e as implicações de seus discursos no espaço escolar. A metodologia adotada pauta-se em uma revisão bibliográfica realizada a partir do estudo de obras relacionadas à epistemologia da Geografia e ao ensino de Geografia no Brasil, que correspondem aos eixos basilares do presente artigo. Dessa maneira, busca-se garantir um suporte teórico às afirmações explicitadas.

2 - Epistemologia da Geografia: gênese e correntes de pensamento

Pesquisar o ensino de Geografia no contexto hodierno exige considerar também o passado desta disciplina. Isto é, as fases pelas quais a Geografia escolar passou, as distintas perspectivas teóricas que foram introduzidas na instituição educativa e as mudanças desencadeadas na sociedade ao longo dos anos colaboram para a análise atual do ensino desta disciplina, assim como para a construção de objetivos futuros a serem realizados.

Dessa maneira, é fundamental enquanto professores pesquisadores de Geografia termos uma clareza no que diz respeito à história do campo do saber para o qual nos dedicamos.

Desde a Antiguidade já se produzia conhecimento geográfico, porém ainda não sistematizado. Tratava-se de um conhecimento disperso que não era reconhecido sobre o termo “Geografia”. De acordo com Moreira (2014, p. 13), “a trajetória do saber geográfico vem dos séculos I e II de nossa era, quando no primeiro século foi criada por Estrabão e ao segundo, por Claudio Ptolomeu”. Logo, a Geografia nasceu na Grécia, de modo que tanto Estrabão quanto Ptolomeu apresentavam a mesma ideia de Geografia baseada na leitura da superfície terrestre e na descrição da paisagem. Contudo, lançavam olhares distintos, pois o primeiro analisava a superfície terrestre em escala horizontal, de maneira que a diversidade das paisagens era vista sob o ângulo dos diferentes modos de vida dos seres humanos. Já Ptolomeu considerava a escala vertical pautando sua análise através das relações da Terra com o universo.

Mais tarde, no século XVII Varenius apresentou uma concepção de Geografia que reuniu o olhar horizontal de Estrabão com a perspectiva vertical de Ptolomeu. Nos séculos XVIII e XIX, verifica-se uma mudança no que concerne ao foco de interesse da Geografia. A concepção até então hegemônica de descrição da paisagem é substituída pela relação homem-meio. Nesse processo destaca-se Kant, o qual exerceu um papel relevante na história da Geografia ao buscar a demarcação do objeto de estudo da mesma. Dessa forma, a obra de Kant foi essencial para que futuramente a Geografia fosse reconhecida como campo do conhecimento, uma vez que apresentava uma visão baseada no estudo da relação homem-natureza e na descrição dos fenômenos.

Cabe salientar que a Alemanha representa o *locus* onde a Geografia foi sistematizada. Isso se deve ao contexto histórico que marcava a sociedade alemã no século XVIII e início do século XIX, o que explica a urgência desta disciplina no ensino básico e a sua institucionalização na academia. Nesta época, o capitalismo já estava presente na grande maioria dos Estados da Europa, porém a Alemanha ainda não constituía um Estado Nacional. Muito arraigada ao feudalismo, a elite germânica tinha dificuldades de implantar o sistema capitalista. Além disso, a estrutura do território germânico em unidades dispersas encontrava-se vulnerável diante o expansionismo cada vez mais forte de França e Inglaterra.

Nesse contexto, a questão espacial compreendia o centro das preocupações, assim como a necessidade de uma unificação alemã. O projeto de construção de um sentimento de

identidade nacional e de unificação alemã teve a escola como um elemento chave para alcançar seus objetivos. Desse modo, a escola representava um espaço controlador que reproduzia um discurso para atender os interesses de determinada classe que visava a consolidação da Alemanha como Estado Nacional. A Geografia, por sua vez, exerceu uma função imprescindível neste processo. Logo,

A Geografia, então, foi considerada uma ferramenta de grande auxílio para este projeto. Tornou-se importante devido à possibilidade de produzir as verdades necessárias para a unificação alemã (1871). A contribuição da Geografia Escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza com efeitos de verdade. [...] Por privilegiar a descrição dos fenômenos físicos, cujos discursos foram atravessados pela causalidade natural, a Geografia foi posicionada como dispositivo para fabricação da identidade do povo alemão na escola. (TONINI, 2006, p. 31)

É preciso esclarecer que a Geografia escolar apresentou, em suas origens, a tarefa de contribuir para o projeto alemão de unificação e de fortalecimento do nacionalismo. Isso lhe garantiu o caráter de matéria escolar no currículo obrigatório das escolas alemãs. Deve-se ressaltar que, além de disciplina escolar, a Geografia também estava presente na universidade, mas como uma matéria. A sua criação enquanto curso superior ocorreu mais tarde, de maneira que foi sua condição primeira de disciplina escolar que permitiu sua implantação no ensino superior. Este é um detalhe interessante na história da Geografia escolar, visto que esta propiciou a afirmação da Geografia enquanto ciência.

No que se refere à sistematização da Geografia, esta ocorreu por meio de Humboldt e Ritter, conhecidos como os fundadores desta ciência. O primeiro foi um viajante, o qual elaborou suas ideias com base na prática de sua investigação, de suas explorações; o segundo, por outro lado, foi um professor, pesquisador. Para Humboldt, a Geografia era a síntese dos conhecimentos referentes à Terra, enquanto que Ritter a considerava como o estudo da individualidade dos lugares. Estes dois autores foram os responsáveis por formar a base de sustentação da primeira corrente do pensamento geográfico, qual seja: a Geografia Tradicional.

A Geografia Tradicional, também conhecida como Geografia Moderna, fundamentou-se no método positivista. De acordo com o positivismo, a análise da realidade deve ser reduzida à aparência dos fenômenos, abarcando somente os aspectos visíveis, concretos. Além disso, aceita-se apenas um método de interpretação, o qual é proveniente das ciências da natureza. Estas apresentavam um status mais elevado que as ciências humanas e seu método

caracterizava-se por naturalizar os fenômenos humanos, considerando o ser humano apenas como mais um elemento da paisagem. Nesse sentido, “a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum domado ao positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista” (MORAES, 1997, p. 24).

Esta corrente teórica pautava-se na descrição e classificação dos fenômenos, apresentando uma visão extremamente reducionista da realidade. É importante destacar que a raiz fragmentária da ciência geográfica encontra-se nesse período de desenvolvimento da Geografia Moderna. Logo, as divisões conhecidas entre Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional, Geografia Sintética e Geografia Tópica estão associadas ao método utilizado pela corrente tradicional.

Como o positivismo exigia a definição do objeto de estudo, foram formuladas diversas concepções de Geografia, como estudo da superfície terrestre, estudo da paisagem, estudo da individualidade dos lugares, estudo da diferenciação das áreas, estudo do espaço e estudo das relações homem-meio. Contudo, esta multiplicidade de propostas dificultou uma delimitação precisa do objeto. Para tanto, elaborou-se a ideia de Geografia como ciência de síntese a partir das formulações de Kant a fim de encobrir a ausência de definição do objeto.

Além dos fundadores da Geografia, Humboldt e Ritter, mais tarde, ao final do século XIX, destacou-se outro alemão: Ratzel. Este elaborou a ideia do que posteriormente seus seguidores denominaram de doutrina do determinismo geográfico, a qual se referia às influências do meio sobre o homem. O autor também criou o conceito de espaço vital, que corresponde ao equilíbrio entre a população e os recursos disponíveis à mesma. Deve-se enfatizar que as formulações de Ratzel tinham o intento de justificar o expansionismo alemão.

Naquele período, a Alemanha venceu a guerra Franco-Prussiana, de modo que a discussão geográfica tornou-se necessária na França que havia perdido territórios. Em função disso, foi criada a fase universitária da Geografia na França por meio de Vidal de La Blache. Por conseguinte, “se o século XIX foi alemão, o século XX será francês em geografia. [...] Seja como for, é da geografia alemã que a francesa tirará o conteúdo para a sua geografia” (MOREIRA, 2009, p. 29).

La Blache apresentou críticas ao pensamento ratzeliano, principalmente à politização do seu discurso e ao seu caráter naturalista. Construiu as bases do que foi denominado de Possibilismo, perspectiva que concebe a natureza como possibilidade para a ação humana, e

valorizou a História, embora não tenha rompido com o viés naturalista em suas análises. Aparentemente, La Blache se colocava como um contraponto às ideias de Ratzel, porém o francês também visava legitimar os interesses expansionistas de seu país.

Depreende-se que no período da Geografia Moderna, tanto a ciência quando a disciplina escolar exerceram funções estratégicas para servir aos dominantes. Mais que isso, a Geografia foi sistematizada com esse intuito de fornecer um conhecimento do espaço para facilitar a conquista territorial aos detentores do poder, enquanto que na escola tinha o papel de construir um sentimento de identidade nacional. Isso pode ser claramente percebido tanto na Alemanha, o berço da Geografia, quanto na França.

Lacoste traduz esta realidade quando menciona a existência da Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos Professores. Ambas carregam um sentido político ideológico muito forte e articulam-se para atingir os mesmos objetivos. A Geografia dos Estados Maiores está relacionada a um conjunto de conhecimentos cartográficos e concernentes ao espaço, o qual é utilizado como um instrumento de poder pelos dirigentes. A Geografia dos Professores faz parte do espaço escolar com o intuito de exaltar a pátria e mascarar a real utilidade do conhecimento geográfico no domínio do território. O autor preconiza que:

Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo - o clima - a vegetação - a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória. (LACOSTE, 1988, p. 33)

A Geografia escolar se mostra como uma disciplina desinteressada e desinteressante, uma vez que aborda os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada. Esta é a Geografia dos Professores mencionada por Lacoste, a qual surgiu no final do século XIX primeiro na Alemanha e, em seguida, na França. A partir disso, deve-se refletir: será que estas mesmas características da Geografia escolar no século XIX na Europa não estão também presentes no Brasil no século XXI?

Evidentemente, não se pode negar que se vive um outro contexto e uma outra realidade social. No entanto, a memorização, a descrição dos fenômenos e a compartimentação da Geografia caracterizam o ensino desta disciplina em muitas escolas brasileiras atualmente. Diante disso, por que pode-se ainda considerar a clássica obra *A Geografia, isso serve, em*

primeiro lugar, para fazer a guerra, de Yves Lacoste, como atual? Mais adiante, irá se discorrer acerca de como a Geografia Tradicional se desenvolveu no contexto brasileiro.

É preciso salientar que a Geografia Moderna deixou um legado, visto que possibilitou a formação de uma ciência unitária com conhecimentos sistematizados, construiu um material empírico importante e elaborou alguns conceitos, mesmo que estes ainda necessitem ser questionados e repensados. Contudo, algumas questões fizeram com que esta corrente do pensamento geográfico entrasse em crise, o que está associado ao que Moreira (1982) denomina de “armadilhas epistemológicas”. Conforme argumenta o autor (MOREIRA, 2011, p. 119):

Um conjunto de problemas daí advém e então se acumula: o da definição do que é a geografia (problema da definição), de quais são os seus princípios e conceitos fundantes (problema da episteme) e do modo próprio como explica e estabelece sua forma de intervenção no mundo (problema do método).

A crise da Geografia Tradicional começa a se desenvolver por volta da metade do século XX e está profundamente relacionada à crise do positivismo. Houve mudanças na sociedade, o capitalismo se fortaleceu e iniciou-se uma revolução tecnológica. Aliado a isso, as formulações teóricas e as técnicas tradicionais não eram suficientemente capazes para explicar a complexidade da organização do espaço e da realidade social que se apresentava.

A crise da corrente tradicional foi um momento importante da história da Geografia, pois propiciou uma discussão sobre os rumos que esta ciência estava tomando. Assim, levantaram-se questionamentos, realizaram-se reflexões, apresentaram-se propostas. Abriu-se um caminho para o novo, para novas possibilidades nesta ciência, de maneira que este também foi um momento profícuo aos que se dedicam à Geografia. Se se parte da perspectiva de que a crise acarreta um processo que visa sua superação, isso torna-se interessante e revigorante aos geógrafos. Nesta mesma linha de pensamento, Porto-Gonçalves (1982, p. 11) reitera: “Se a geografia está em crise, viva a geografia!”.

Construiu-se um movimento de renovação com o intento de superar a perspectiva tradicional da Geografia. Deve-se assinalar que este movimento era constituído de diversas propostas e posicionamentos. Assim, não apresentava uma unidade, mas uma multiplicidade de visões acerca da Geografia. Diante deste quadro heterogêneo que marca a Geografia Renovada, destacam-se duas grandes correntes de pensamento: a New Geography e a Geografia Crítica.

A New Geography (Nova Geografia) é também conhecida como Geografia Pragmática e apresenta como uma de suas principais tendências a linha teórica denominada de Geografia Quantitativa. Esta se formou inicialmente nos Estados Unidos a partir da década de 50 do século XX, no período pós Segunda Guerra Mundial, em que o mundo passava por transformações políticas, econômicas, científicas. Criticou a Geografia Tradicional principalmente no que se refere à ausência de aplicabilidade prática. Dessa forma, as críticas elaboradas não se direcionavam aos fundamentos que embasavam a perspectiva tradicional, mas sim os métodos e técnicas adotadas.

A Geografia Pragmática buscou uma atualização apenas da forma e não do conteúdo da corrente tradicional. Construiu um novo instrumental técnico à Geografia, desenvolvendo uma renovação puramente metodológica. Houve o que Moraes (1997, p. 102) classifica como uma “renovação conservadora da Geografia”, tendo em vista que passou-se do método positivista da Geografia Moderna para o neopositivismo na Nova Geografia. Criaram-se novas técnicas e novas linguagens sem que fossem revistos os pressupostos teóricos da ciência geográfica.

A Geografia Quantitativa pautou-se nos métodos matemáticos para explicar a realidade. Reduziu a análise das relações entre os elementos da paisagem como relações meramente quantitativas. Dessa maneira, desconsiderou a questão social e afastou o ser humano de suas preocupações, além de não atentar para o espaço das sociedades em constante transformação. Segundo Santos (2008, p. 108), “a geografia tornou-se uma viúva do espaço”.

A New Geography propiciou um significativo desenvolvimento técnico, porém suas análises baseadas em cálculos matemáticos mascaravam a realidade. Isto evidencia o caráter político-ideológico desta corrente. Por conseguinte, ressalta-se que “a chamada geografia quantitativa prestou-se maravilhosamente ao jogo de certo número de geógrafos aplicados exageradamente à tarefa de manutenção de todo tipo de status quo [...]” (SANTOS, 2008, p. 107).

No que diz respeito à Geografia escolar, deve-se deixar claro que a New Geography foi constituída sem o intuito de inserir-se no ensino básico. Como aponta Tonini (2006, p. 57), “a Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge com a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional”. Enquanto na Alemanha e na França a Geografia Tradicional adentrou

o espaço escolar para fortalecer o sentimento de patriotismo, a Geografia Quantitativa foi criada nos Estados Unidos com o objetivo de auxiliar os dirigentes no planejamento e intervenção espacial sem necessidade de estar presente na escola. O que se percebe desta orientação teórico-metodológica no ensino são as expressões matemáticas representadas por meio de dados de regiões, por exemplo, em tabelas, gráficos e quadros.

Por volta da década de 70 do século XX, começou a se fortalecer a corrente da Geografia Crítica. Esta apresentou um caráter político e social e visou provocar uma ruptura com as perspectivas anteriores, em especial o pensamento geográfico tradicional. Considerou que a Geografia não deveria auxiliar na manutenção da ordem vigente, mas sim contribuir no processo de transformação social. Logo, as pesquisas embasadas nesta vertente buscavam desvelar a realidade, explicitando as contradições sociais a fim de superar as desigualdades e injustiças que marcavam a sociedade.

A Geografia Crítica questionou os métodos (positivista e neopositivista), mas também os fundamentos das correntes tradicional e pragmática, como o empirismo e naturalismo demasiado. Adotou o materialismo histórico e dialético como método de interpretação e caracterizou-se pela articulação entre teoria e prática. Isto é, não bastava entender o mundo e a realidade, era preciso transformá-los. Defendeu a concepção de que “a geografia, através da análise dialética do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais, vale dizer, para desvendar as relações de classes que produzem esse arranjo” (MOREIRA, 1982, p. 14).

Esta linha teórica dedicou-se a analisar a relação entre a sociedade e a natureza na produção do espaço geográfico. Dessa maneira, diferentemente do pensamento anterior, considerou a realidade como mutável, dinâmica e em permanente movimento. No ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais. Entretanto, a Geografia Crítica ainda possui dificuldades de consolidação no espaço escolar.

Em um período mais recente, a partir dos anos 1970, desenvolveu-se a Geografia Humanista. Calcada especialmente na fenomenologia, também apresentou crítica ao positivismo lógico que embasou a Geografia Moderna e Quantitativa. A corrente humanista possibilitou uma nova abordagem na ciência geográfica, além de provocar seu revigoramento. É interessante destacar que:

A geografia humanista traz uma lufada de frescor a uma disciplina que a estatística tinha um tanto ressecado. Fala do homem, das suas fantasias, dos seus sonhos, o que o encanta, dos poemas nos quais se reconhece. Cooperações frutuosas realizam-se com os psicólogos, os pintores, os artistas, romancistas, semióticos, todas as categorias até então ignorados. (CLAVAL, 2011, p. 239)

Esta linha do pensamento geográfico se interessou pelos indivíduos e suas experiências no mundo. Logo, a análise geográfica deslocou-se de certa forma da sociedade para considerar o indivíduo, o vivido, o subjetivo. Buscou compreender o comportamento e a maneira como as pessoas se sentem em relação a determinados lugares (CHRISTOFOLETTI, 1982). Destarte, o espaço possui uma carga expressiva de significações, de modo que a ação humana está associada ao contexto em que está inserida.

Diferentemente da Geografia Crítica, Quantitativa e Tradicional, a Geografia Humanista assentou-se na intuição, na subjetividade, no simbolismo, nos sentimentos, “privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real” (CORRÊA, 2012, p. 30). Nesse sentido, a conceito de lugar assumiu suma importância, visto que relaciona-se ao experienciado, ao vivido.

Cabe assinalar que aliada à Geografia Humanista, houve uma retomada da Geografia Cultural. Esta havia se constituído nos anos de 1920 nos Estados Unidos com uma base teórica distinta à atual perspectiva cultural da Geografia. A partir de outra matriz teórica, o discurso cultural passa atualmente a ser revalorizado. Assim, a cultura torna-se uma questão-chave para a compreensão do espaço geográfico ao refutar a ideia de uniformização engendrada pela globalização e demonstrar a existência de pluralidades culturais (TONINI, 2006). Todavia, esta linha teórica não atingiu o âmbito escolar, apesar dos avanços significativos notados na academia nos últimos anos.

3 - Geografia acadêmica e escolar brasileira

Analisou-se que a Geografia foi institucionalizada no século XIX na Alemanha, porém no Brasil isso ocorreu no início do século XX. Foi a partir de 1930 que houve sua sistematização como ciência através, principalmente, da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade de São Paulo (USP). Cabe destacar que “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, geografia

escolar [...]. Porém, há uma relação e certa correspondência em suas trajetórias” (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

De acordo com Moreira (2010, p. 11), “três distintas perspectivas dominam a formação do pensamento geográfico brasileiro: a francesa de Vidal, a franco-germânica de Brunhes e a germânica de Hettner, além de uma quarta, a norte-americana de Sauer e Hartshorne, [...]”. Inicialmente, a Geografia no Brasil foi influenciada por professores franceses, como Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, os quais compartilhavam das ideias de La Blache. Desse modo, os primeiros cursos superiores de Geografia como o da Universidade de São Paulo (USP), responsáveis por formar pesquisadores e também professores, foram orientados pela linha teórica francesa.

Assim como na história da Geografia Mundial, a Geografia brasileira teve como primeira corrente de pensamento a perspectiva tradicional. Esta caracterizou-se pelos estudos regionais a fim de elaborar um conhecimento minucioso do território brasileiro e assentou-se na descrição e enumeração dos fenômenos. Na escola, desenvolvia-se uma Geografia enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado.

Com a divisão entre Geografia Física e Humana, a disciplina escolar não possibilitava aos alunos uma leitura do todo. Os fenômenos espaciais eram analisados de forma desarticulada, sem o estabelecimento de conexões. Nesse sentido, Castrogiovanni (2014) associa a Geografia Tradicional escolar ao que denomina de Geografia do Cubo. Segundo o autor, a Geografia foi considerada “como sendo a ciência das descrições e das localizações, ou seja, a Geografia do Cubo. [...] A Geografia parecia existir como se fosse um cubo esperando a virada para contemplar a outra face. Cada face vista como um plano” (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 85).

O ensino de Geografia exigia somente a memorização dos educandos, uma vez que não os provocava à reflexão. Consequentemente, os mesmos apresentavam dificuldades de compreender o espaço geográfico em sua totalidade e considerar as relações e contradições que lhe constituem. Esta perspectiva tradicional foi inserida diretamente nos livros didáticos, expressa através da clássica divisão N-H-E (natureza-homem-economia). Dessa maneira, o livro foi dividido em aspectos físicos, aspectos humanos e, por fim, aspectos econômicos, o que constrói uma visão fragmentada da realidade.

É digno de nota que, “na história da Geografia escolar, é sabidamente conhecida a sua origem nos serviços que ela prestou à manutenção da ordem vigente” (KIMURA, 2011, p. 72). A Geografia Tradicional abarca estas características e assim foi reproduzida no ensino devido à algumas intencionalidades. Sua aparente despolitização foi construída propositadamente, visando atingir determinados fins. Portanto, não se pode desconsiderar o caráter político da Geografia e o papel que exerce na escola.

Deve-se ressaltar que a Geografia Tradicional foi facilmente introduzida no espaço escolar, visto que a Educação Tradicional também estava em vigência nesse período. Logo, “se para os geógrafos positivistas o espaço era visto como um receptáculo, para os educadores tradicionais os alunos também tinham a mesma função” (STRAFORINI, 2004, p. 61). Os princípios do pensamento geográfico tradicional iam ao encontro da Educação Tradicional, resultando em um ensino de Geografia mecânico, superficial e descontextualizado.

Na segunda metade do século XX, a ciência geográfica passou por transformações com o surgimento da corrente teórico-quantitativa. Como já mencionado anteriormente, esta orientação teórico-metodológica assentou-se no neopositivismo e empregou os métodos matemáticos em suas análises. Uma de suas expressões máximas é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual foi criado em 1937. Conforme aponta Pontuschka, Paganelli & Cacete (2009, p. 53), “a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus”. Seu desenvolvimento se deu especialmente na geografia acadêmica, com pequenas intervenções na escola através dos livros didáticos. Por conseguinte, no período de auge da Geografia Teórica-Quantitativa no Brasil, o ensino da disciplina escolar ainda era fortemente marcado pela perspectiva tradicional.

Esta realidade passou por algumas transformações a partir da década de 1980. Isso porque a sociedade brasileira vivenciava um outro contexto, marcado pela abertura política e pelo processo de democratização do Estado. Nesse período, a corrente da Geografia Crítica se fortalecia, buscando uma verdadeira renovação e representando um contraponto ao discurso tradicional e quantitativo. Com inspiração marxista e sustentada no materialismo histórico, a linha crítica tinha o intuito de desvendar a realidade e promover uma nova ordem social. Suas críticas se dirigiam, principalmente, ao discurso geográfico que legitimava o sistema capitalista e naturalizava o ser humano.

Esta corrente destacou-se no Brasil a partir da obra *Por uma Geografia Nova*, de Milton Santos, o qual concebia o espaço como uma formação sócio-espacial. O espaço, nesta

perspectiva, poderia ser compreendido por meio da relação dialética entre sociedade e natureza. O espaço deixou de ser um mero receptáculo na visão dos geógrafos críticos e a sociedade passou a ser entendida como produto e produtora deste espaço geográfico. Sendo assim, Geografia Crítica propôs uma mudança social, deixando claro o seu cunho político.

Tonini (2006, p. 69) preconiza que “já na literatura didática a inscrição dessa abordagem foi registrada por Melhem Adas, no início dos anos 80”, o qual utilizou categorias baseadas no marxismo ao regionalizar o mundo, tornando este um “motivo suficiente para desencadear um processo de mudanças na Geografia Escolar”. Quanto à Geografia Humanista, com destaque para a linha da Geografia Cultural, não obteve uma inserção perceptível no ensino escolar. De acordo com a autora, “na maioria dos livros didáticos, no entanto, a noção de cultura continua sendo transmitida pelos enfoques mais tradicionais” (TONINI, 2006, p. 74). Desse modo, a perspectiva cultural dominante no ensino de Geografia corresponde àquele primeiro discurso originado nos anos de 1920 nos Estados Unidos.

Constata-se que foi o movimento da Geografia Crítica aliado a outros fatores que contribuíram para provocar uma renovação no ensino da disciplina. O contexto brasileiro a partir dos anos 1980 alterou-se e, simultaneamente ao fortalecimento da corrente crítica da Geografia, aconteceram mudanças no sistema educacional do país, como por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A implantação desta lei desencadeou algumas iniciativas a fim de melhorar a qualidade da educação no país, como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros.

Segundo Martins (2011, p. 65), “os métodos e as teorias da Geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino”. Tornava-se premente que o ensino tradicional de Geografia, hegemônico até então, fosse revisto e reformulado a partir de outros pressupostos teórico-metodológicos. Era preciso superar a prática de uma transmissão mecânica dos conteúdos, em que se desenvolvia uma Geografia meramente informativa, acrítica e desvinculada da realidade. O conjunto de mudanças educacionais exigia, conseqüentemente, mudanças no ensino desta disciplina.

Notou-se que em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos defendiam pressupostos teóricos semelhantes, o que possibilitou um terreno fecundo para a discussão de uma renovação

efetiva na educação, em geral, e no ensino de Geografia, em específico. Assim, a concepção de professor predominante, os cursos de formação docente e o currículo escolar foram questionados e iniciou-se uma reflexão com o intuito de construir um projeto educacional que visasse a libertação e não a alienação do sujeito e a legitimação da ordem estabelecida.

Nesse período, principalmente no último quarto do século XX, a produção acadêmica referente à Geografia escolar começou a aumentar. Nos eventos científicos da área promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), como o 3º Encontro Nacional de Geógrafos de 1978 e o 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor de 1987, esta temática relacionada à corrente crítica tanto da ciência quanto da disciplina escolar assumiu a centralidade nas discussões realizadas (CAVALCANTI, 1998). Logo, este momento da história da Geografia foi marcado por um debate teórico extremamente rico num contexto em que a sociedade brasileira presenciava transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais.

Entretanto, apesar do quadro positivo em que se está descrevendo acerca da Geografia no Brasil, é necessário esclarecer que estes avanços supracitados eram mais notáveis na teoria e nos discursos do que nas práticas efetivas. Kaercher (2004, p. 117) argumenta que:

O que veio posteriormente – GC e Pedagogia progressista –, embora com intenções mais democráticas, pelo menos no nível do discurso, com uma maior preocupação com o sujeito aluno, não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a uma melhoria da aprendizagem do aluno e nem na construção de relações P-A mais efetivas. A GC e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de slogans, palavras de ordem, boas intenções, mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso.

A Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica foram movimentos importantes ao apresentar uma nova perspectiva e questionar a realidade educacional em voga. Contudo, as mudanças que provocaram foram muito mais significativas e observáveis no plano teórico do que na ação pedagógica dos professores do ensino básico. Sendo assim, a discussão evoluiu no âmbito acadêmico, porém houve (e ainda há!) dificuldades de implementação no espaço escolar. Surge então o questionamento: por que a renovação da Geografia limitou-se à universidade e teve dificuldades de refletir-se na escola?

De acordo com Straforini (2004), a construção da Geografia nas escolas ocorreu de forma verticalizada. Ou seja, não houve uma construção coletiva entre professores universitários e professores do ensino básico nem um diálogo entre os mesmos. O autor afirma que “na

verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (STRAFORINI, 2004, p. 50). Este é o ponto-chave, o qual merece atenção: a ausência de uma construção intelectual fez com que os conteúdos, sob orientação da linha crítica, chegassem aos educadores de forma pronta. Isso não foi suficiente para modificar as práticas dos mesmos, visto que permaneciam assumindo posturas tradicionais.

No contexto contemporâneo, o ensino de Geografia continua apresentando as características de um modelo positivista e tradicional. Segundo Goulart (2011), a maneira como “grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo”. Logo, a fase tradicional da Geografia escolar ainda não foi superada, o que revela uma realidade preocupante. A reduzida incorporação da perspectiva crítica no ensino remete à reflexão acerca da relação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

Urge compreender o porquê da distância entre universidade e escola. Defende-se a ideia de que o estranhamento entre estes espaços no contexto atual constitui uma das principais causas do desenvolvimento de um ensino de Geografia predominantemente reprodutivista, conteudista e desinteressante. Parte-se do princípio de que os cursos de formação docente possuem significativa importância ao preparar os professores que assumirão as salas de aula do ensino básico. Apesar do processo de renovação da Geografia ter sido desenvolvido no interior dos cursos universitários, a maioria dos professores formados nos mesmos não incorporaram a orientação teórico-metodológica da Geografia Crítica no seu fazer pedagógico.

No que diz respeito à relação universidade-escola, Moreira (2014) considera que estas interagem em função de seus propósitos e também recebem influência de outras instituições. Para o autor:

Universidade e escola interagem através do que ensinam. Essa interação nunca é linear e unilateral. Sempre é uma relação de troca de experiências de domínio do pensamento que ora vai da universidade para a escola, ora da escola para a universidade, diferentemente de como pensamos. São instituições de ensino que nunca estão em relação sozinhas, sempre havendo junto e ao lado delas outras instituições vinculadas ao mesmo mundo intelectual e do saber. No contexto europeu eram as sociedades de geografia. No Brasil os institutos de geografia aplicada, como o IBGE. (MOREIRA, 2014, p. 11)

Tanto a universidade quanto a escola são (ou deveriam ser) espaços do conhecimento, da reflexão, do pensar. Como possuem funções complementares, devem estar em constante conexão. A interação no qual Moreira se refere pode ser percebida na correspondência existente entre o currículo universitário e o currículo escolar. Em geral, as disciplinas que fazem parte dos cursos de Geografia estão associadas à grade curricular dos conteúdos programáticos da disciplina escolar. Logo, mesmo que formalmente, há uma articulação entre o espaço acadêmico e escolar.

No entanto, o foco de análise empreendido encontra-se em outra questão. Não se trata de conteúdos, mas sim da formação do professor, da construção da sua identidade docente, da epistemologia que irá assentar sua prática pedagógica. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a geografia acadêmica não pode ser confundida com a geografia escolar. Cada uma possui uma função, visa determinados objetivos e são direcionadas a grupos distintos de sujeitos.

Para Cavalcanti (2012), a Geografia escolar refere-se ao conhecimento geográfico ensinado, trabalhado em sala de aula, de modo que constitui uma referência fundamental à geografia acadêmica. É a geografia acadêmica, por sua vez, que garante a legitimidade da geografia escolar, pois os cursos de formação acadêmica são orientados nesse sentido. Callai (2013) aponta que o conhecimento da Geografia escolar difere-se da acadêmica, pois é influenciado pelas características da escola, do seu contexto e tem o intento de atender as finalidades sociais da mesma. Outrossim, estas são construídas de maneira distinta e uma não significa a mera reprodução da outra, simplificando seu conteúdo. A autora esclarece que “o que acontece com os conteúdos escolares não se reduz a uma simples passagem sequencial da ciência para o que é ensinado na universidade e para os livros didáticos e para o que o professor ensina e o que o aluno aprende” (CALLAI, 2013, p. 50).

A Geografia escolar resulta da seleção dos conteúdos que serão trabalhados a partir do que é específico da ciência geográfica. Contudo, ao considerar o contexto escolar, cria-se um novo conhecimento específico da escola, não se trata mais de uma repetição da Geografia acadêmica. Logo, a Geografia escolar é construída com base nos conhecimentos provenientes da formação inicial, mas também através da relação entre os professores, das experiências que obtiveram no seu trabalho profissional, dos cursos de formação continuada realizados e dos projetos e intenções da escola.

É evidente que Geografia acadêmica e escolar não são sinônimos e uma não resulta da simplificação da outra. No entanto, é comum observar alguns professores recém-formados que, em sua prática profissional, apenas reproduzem os conteúdos que foram trabalhados na universidade de forma reducionista. Assim, verifica-se uma transmissão dos conteúdos, o que pode ser considerado como o desenvolvimento da Geografia Tradicional na escola. Eis aqui um ponto crucial: na formação docente, a preocupação em ensinar a aprender tem se resumido, em muitos casos, a uma questão meramente técnica, desconsiderando seu caráter pedagógico e social. Conseqüentemente, este modelo tende a contribuir para a permanência de um ensino tradicional.

Compartilha-se a ideia de que a não consolidação da Geografia Crítica no espaço escolar está associada à relação entre Geografia acadêmica e Geografia escolar. De acordo com Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”. Nesse sentido, a realidade atual do ensino de Geografia evidencia que a Geografia escolar não acompanhou os avanços que ocorreram na ciência geográfica. A discussão teórica empreendida em âmbito acadêmico ainda apresenta dificuldades de ultrapassar os muros da universidade e atingir as salas de aula das instituições escolares.

4 – Considerações finais

Por conseguinte, os cursos de formação de professores assumem uma relevância considerável ao tornar explícitas as diferenças entre geografia acadêmica e geografia escolar e, ao mesmo tempo, possibilitar sua articulação. Para tanto, é necessário que a formação do professor de Geografia não se limite a lhe apresentar ferramentas e técnicas de transmissão dos conteúdos geográficos, uma vez que “o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, [...]” (VESENTINI, 1985, p. 56). É preciso que o educador possua uma fundamentação teórica, tenha conhecimento da história da Geografia científica e escolar, além dos pressupostos da Pedagogia.

Para que se deixe de desenvolver um ensino de Geografia como o que Kaercher (2007a, p. 30) denomina de “Gigante de pés de barro”, isto é, uma epistemologia pobre e uma pedagogia confusa por parte do professor, deve-se repensar a formação inicial. Sendo assim, os cursos de formação docente devem auxiliar no sentido de que o educador tenha clareza

quanto às suas concepções epistemológicas de Geografia e de Educação. Cabe ressaltar que a partir da sua visão de mundo, do seu posicionamento político, o professor irá adotar a linha teórica que orientará sua prática educativa.

Portanto, salienta-se que a prática profissional do professor não deve se restringir a aplicação de técnicas e métodos, mas é essencial que esteja assentada em uma epistemologia. Isso exige o constante questionamento acerca do que é Geografia, para que(m) serve, por que ensiná-la. Aliada a corrente de pensamento da Geografia que embasa a ação pedagógica do educador, deve-se apoiar também em uma orientação teórico-metodológica da Educação, tendo em vista que o encontro dos pressupostos da Geografia e da Educação irá caracterizar o trabalho docente e poderá propiciar um ensino de Geografia crítico, reflexivo e, sobretudo, realmente significativo para os educandos. Esta não é uma tarefa fácil, visto que envolve os cursos de formação de professores e a própria auto-reflexão do educador no que concerne às suas concepções epistemológicas e à vinculação destas ao seu fazer pedagógico. Pretende-se com que as tensões entre geografia escolar e geografia acadêmica deixem de ser latentes e passem a ser encaradas. Este é o desafio.

Agradecimentos

Agradecimento à CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de pesquisa de mestrado, pois este artigo é decorrente da pesquisa de dissertação que está sendo desenvolvida.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004.

KAERCHER, Nestor A. A Geografia escolar: gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1 n° 28, p. 28-44, Jan-Jun. 2007.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2011.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MARTINS, E. M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOREIRA, Ruy (Org.) A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: **Geografia: teoria e crítica ; o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? : por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia está em crise. Viva a Geografia! In: MOREIRA, Ruy (Org.) **Geografia: teoria e crítica; o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1985.