

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Augusto Monteiro Ozório

**O ENSINO DA GEOGRAFIA E SUA ESPECIFICIDADE NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA:
UMA CARTOGRAFIA DAS AUSÊNCIAS**

DOUTORADO EM CURRÍCULO

São Paulo
2018

Augusto Monteiro Ozório

**O ENSINO DA GEOGRAFIA E SUA ESPECIFICIDADE NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA:
UMA CARTOGRAFIA DAS AUSÊNCIAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Chizzotti.

São Paulo
2018

Banca Examinadora:

*À Ariadne, minha mulher e companheira,
e ao Bento, nosso amado filho.
A Jonas, meu pai (in memoriam),
por terem me ensinado, cada um a seu modo,
a venustidade do tempo e da presença.*

AGRADECIMENTO

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que permitiu a realização da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor e orientador deste trabalho Antônio Chizzotti, pelos ensinamentos, inspiração e pelo acolhimento, em especial nos momentos difíceis. Por me ajudar a acreditar no valor e na importância desse trabalho.

Ao querido professor Douglas Santos, pela generosidade em compartilhar lições que vão muito além do necessário para a realização desta tese. Pelo incentivo para o enfrentamento de um doutoramento. Sinceramente, sem esse incentivo, sequer teria começado. Pelas orientações e auxílio desde a graduação, passando pelo imprescindível apoio dado para a realização do mestrado e projeto de doutorado. Finalmente as orientações, conversas e apontamentos durante toda a pesquisa do doutorado, além da participação valiosa na banca de qualificação. Gostaria de expressar minha profunda gratidão, admiração e orgulho por essa amizade.

Ao professor Ruy Moreira, grande inspiração e patrimônio da Geografia que, muito gentilmente, e de maneira muito generosa, concedeu entrevista para a realização desta tese. Certamente uma aula inesquecível para mim.

À professora Branca Ponce, pelas reflexões divididas nas aulas e banca de qualificação que ajudaram a compor as ideias que estão presentes neste trabalho.

Ao professor Jorge Barcellos, desde as marcantes aulas da graduação até as fundamentais contribuições para a realização desta tese.

Aos companheiros com quem tive o prazer de aprender e dividir conhecimentos, angústias e alegrias: Renné Ivo (obrigado pela ajuda e disponibilidade com recados, datas e prazos), Marcos Veltri, Zé Leme, Ana Lúcia Sanches, Cida (secretária do programa de currículo) enfim, todos com quem tive o prazer de conviver nessa jornada.

Ao Colégio Albert Sabin, pelo apoio financeiro de parte deste trabalho, em especial às professoras Áurea Bazzi, Gisele Magnossão, e aos professores Laércio Carrer e Aymar Macedo, que tanto me ensinaram. Pessoas com quem tive a honra de trabalhar durante a parte inicial do desenvolvimento desta pesquisa.

A Ariadne Mattos Olímpio, um agradecimento especial por compartilhar as angústias e alegrias durante essa jornada, que, junto com nosso filho Bento, nos organizou com os tempos (do trabalho, do cuidado e das brincadeiras), regados com muita dedicação. Sem você, não teria sido possível.

Ao amigo Wagner Dias, pela convivência de longa data marcada por debates enriquecedores. Agradeço também a disponibilidade para a leitura crítica na etapa final.

Ao Heitor Paladim, também companheiro de longa data, pelo cuidado e importantes contribuições.

Agradeço profundamente à minha mãe, Vera, e aos meus irmãos Marcelo, Paula e Alexandre.

À Lígia Mattos Olímpio, Sandra Mattos, José Olímpio, André Fávero, Paulo Crispim, Fátima Vaz, Wagner Borja, Andrea Montellato, Rangel Garcia, Leandro Martins, Leandro Duarte, Daniel Waldvogel, Guilherme Malatesta e a todos os companheiros e companheiras de luta pela construção de uma sociedade mais justa e solidária, que de uma forma ou de outra, contribuíram não apenas para a realização desta tese, como também vêm contribuindo para a minha formação enquanto professor de Geografia.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O ensino da Geografia sempre esteve presente no currículo oficial da escola básica brasileira e, desde sua institucionalização, passou por momentos de maior e menor relevância entre as demais disciplinas escolares. Recentemente, no momento de definição da Base Nacional Comum Curricular, essa disciplina poderá deixar de ser obrigatória no nível do Ensino Médio, revelando, entre outros fatores, estarmos diante de um contexto de menor valorização dessa disciplina no conjunto de conhecimento que se entende ser necessário para a inserção dos indivíduos na sociedade ocidental, urbano-industrial. Tem-se como objetivo compreender os motivos que levaram a essa perda de relevância no currículo oficial. Para isso, fez-se uso de pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada acerca do papel dos sistemas de ensino na organização curricular e do movimento de renovação do pensamento geográfico brasileiro vivenciado a partir do final da década de 1970. Como resultado, verificou-se, numa escala de maior generalização, que o contexto neoliberal reorientou o sistema de ensino brasileiro a aderir aspectos de uma noção utilitarista de currículo, que não vislumbra no saber geográfico algo de suma relevância para a inserção dos indivíduos no modelo de sociedade que se pretende. E, ao mesmo tempo, numa escala de maior detalhamento, a sua perda de importância se deu também pela dificuldade que os sujeitos que herdaram os frutos do movimento de renovação tiveram em unir e/ou difundir o discurso sobre a metodologia e epistemologia da ciência geográfica ao discurso pedagógico sobre o ensino de geografia no ambiente escolar, sobretudo a partir do movimento de renovação do pensamento geográfico vivenciado a partir da segunda metade do século XX no Brasil.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Geografia. Políticas Públicas. BNCC.

ABSTRACT

The teaching of Geography has always been present in the official curriculum of Brazilian basic school. However, since its institutionalization, it has been through moments of greater or lesser relevance among other school subjects. Recently, BNCC (Base Nacional Comum Curricular – the institutional norm which defines the official basic curriculum) is being redefined and, as a result, it is possible that Geography will no longer be applied as a required and mandatory subject in Secondary School, which reveals, among other factors, that we are in front of a context of devaluing this subject in the group of knowledge believed to be necessary and basic to insert individuals in western, urban-industrial society. The objective is to understand the reasons that led to the loss of relevance of Geography as a subject in the official curriculum. To accomplish that, a bibliographical research was done on the role of teaching systems in the curricular organization and the renovation movement of Brazilian geographical thinking experienced since the end of the 1970s. As a result, it was verified, from a greater generalization scale, that a neoliberal context reoriented the Brazilian teaching system to adhere to aspects of an utilitarian notion of curriculum, one that does not see geographical knowledge as utmost relevant to insert individuals on the model of society that is intended. At the same time, in a more-detailed scale, the loss of importance was also due to the difficulty from the people who inherited the fruits of the renewal movement to unite themselves and/or disseminate the speech about the methodology and epistemology of geographic science to the pedagogical speech under the geographical teaching in the school environment, especially from the renewal movement about geographic thinking experienced by the second half of 20th Century in Brazil.

Keywords: Curriculum. Geography Teaching. Public Policy. BNCC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A ESCOLA, A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO E A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	20
1.1 A institucionalização da escola e a construção da noção de pertencimento à sociedade urbano-industrial	20
1.2 A substituição da oralidade pela escrita como fundamento da sociedade urbano-industrial.....	23
1.3 O desenvolvimento da ciência e da técnica como base da sociedade urbano-industrial.....	27
1.4 O papel da Revolução Francesa na difusão da escrita e do nacionalismo	29
1.5 A institucionalização da Geografia como disciplina escolar	32
1.6 A institucionalização da Geografia como disciplina escolar no currículo brasileiro – a construção da noção de pertencimento ao território nacional ..	35
1.6.1 A produção do conhecimento geográfico no Brasil: planejamento e identidade nacional	38
1.6.2 A época de ouro da Geografia brasileira: o discurso geográfico como discurso “do”, “sobre” e “para” o Brasil.....	42
1.7 Prenúncios do processo de renovação e a crise da geografia clássica brasileira: a deslegitimação do discurso geográfico na produção científica e na escola	46
2 O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA E O ENSINO DA DISCIPLINA NA ESCOLA BÁSICA: TENSÕES, DESDOBRAMENTOS E FRAGILIDADES.....	51
2.1 O contexto político, econômico e social brasileiro do movimento de renovação: os sujeitos políticos e o papel da AGB	53
2.2 Os autores de referência e suas obras na perspectiva da renovação da Geografia brasileira	58
2.3 O que há de comum no discurso da renovação. Afinal, contra o que se quis renovar?	67

2.3.1 A diversidade de tendências na perspectiva clássica da Geografia e da Geografia crítica no Brasil: em que se identificam, e se distinguem? 72

3 ATÉ ONDE CHEGOU O DEBATE DA RENOVAÇÃO PARA A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA? O QUE A ACADEMIA DIZ SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA?..... 74

3.1 Os impactos do movimento de renovação da geografia entre os autores acadêmicos que discutem o ensino de geografia no ambiente escolar 75

3.2 Aonde não chegamos no movimento de renovação: a retomada da noção de integralidade 93

3.3 O ensino da Geografia na BNCC 98

4 CONCLUSÃO: NEM UMA GEOGRAFIA RENOVADA, NEM UMA PEDAGOGIA ENGAJADA: A CARTOGRAFIA DAS AUSÊNCIAS 104

4.1 O contexto neoliberal, os sistemas de ensino e a noção de pertencimento 104

CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

INTRODUÇÃO

O poeta Paulo Leminski (1944-1989), ao se referir à função e ao uso da linguagem poética, defende que a poesia não precisa ser justificada, pois basta-se por si só. Todo o resto sim.

Esta tese trata de uma parcela desse todo que precisa ser justificado, com foco no ensino das disciplinas escolares da escola básica, em especial, o ensino de Geografia.

Neste trabalho, entrarão em discussão elementos pertinentes ao papel que o ensino da Geografia prestou nos diferentes contextos, desde sua institucionalização pelos Estados até o contexto atual nos currículos das escolas brasileiras.

Assim, espera-se contribuir para compreender o lugar de destaque que essa disciplina já teve no currículo das escolas brasileiras e que, em determinados momentos, deixou de ter.

Tais proposições conduzem também a questionar acerca do papel do Estado na institucionalização da Escola e na criação de um currículo que seja oficial, embora essa não seja a principal abordagem desta pesquisa, mesmo que se reconheça que sem esse questionamento ficaria uma importante lacuna, uma vez que são os sujeitos nas contradições e defesa de seus interesses que definem o currículo na forma de política pública¹.

Sendo assim, questiona-se o sentido e o significado da presença constante da Geografia como disciplina escolar, inclusive no discurso de Estado.

Quais aspectos do caminho e descaminhos do ensino dessa disciplina, e do contexto político atual, podem ser reveladores da importância, ou da *desimportância* (para o Estado, ou para a sociedade) do ensino dessa disciplina no contexto da institucionalização de uma base curricular comum na escala nacional brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC)?

¹ A noção de currículo como política pública será melhor discutida ao longo desta tese, a começar pelo processo de institucionalização da Escola no continente europeu na primeira seção.

A BNCC é apresentada como um documento de caráter normativo que define, segundo o Ministério da Educação (doravante MEC), “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (MEC, 2017, p. 7).

Dessa maneira, a BNCC passaria a nortear os currículos dos sistemas de ensino das Unidades Federativas no âmbito estadual e municipal, impactando diretamente nas propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do país, assim, aplicando-se exclusivamente na educação escolar, conforme definido no §1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Segundo os autores desse documento, nela (BNCC) se estabelece conhecimentos, competências e habilidades em que todos os estudantes possam desenvolver ao longo da escolaridade básica - tais proposições são apresentadas como “direitos e objetivos de aprendizagem”. (MEC, 2017, p. 7).

Ocorre que, mesmo antes da definição da BNCC, foi aprovada uma Medida Provisória (nº 746/2016) estabelecendo, entre outros pontos, a flexibilização do currículo, em especial no Ensino Médio. Nela, há a possibilidade de escolha dos estudantes para as disciplinas que pretendem estudar, conforme o interesse de estudos posteriores.

Não é a flexibilização curricular em si o que se pretende discutir nesta tese, mas o que está implícito nela ao estabelecer a obrigatoriedade para alguns componentes curriculares e a não obrigatoriedade para outros.

Assim, pretende-se discutir a possível desqualificação que determinadas áreas do conhecimento poderão sofrer com a implementação dessa BNCC vislumbrando quais interesses estão por trás (e por dentro) da aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 e da implementação da BNCC que, ao que tudo indica, acabará por desqualificar o ensino de Geografia no presente momento.

Uma avaliação possível seria enfrentar essa questão fixando a análise no contexto externo à disciplina, ou seja, nas conjunturas que influenciaram e levaram, a essa mesma situação, outras áreas do conhecimento, como as

disciplinas escolares de Filosofia, Sociologia, História, Artes e a Educação Física².

Esta será uma abordagem adotada, em especial no que se refere às mudanças ocorridas no sistema de ensino brasileiro de um modelo de maior para menor intervenção do Estado.

Contudo, o movimento escolhido foi de também olhar para dentro da própria disciplina e procurar, na sua constituição enquanto área do conhecimento escolar e suas transformações ao longo do tempo, possíveis elementos que possam trazer elucidções para a questão da sua pertinência e manutenção no currículo da escola básica.

Parte-se para a análise desses fenômenos fundamentado na metodologia de análise dos fenômenos, considerando entendê-los em diferentes escalas, a fim de buscar as especificidades que são apresentadas e, principalmente, ocultadas em cada nível escalar (LACOSTE, 1988).

Dessa maneira, faz-se um jogo de alternância de escalas de análise para que, ora numa escala pequena (ou seja, aquela que permite ver o fenômeno com maior abrangência e menor nível de detalhamento), possa-se vislumbrar determinados aspectos dessa relação e, ora numa escala maior (de maior nível de detalhamento), possa-se vislumbrar outros aspectos mais específicos na composição desse quadro.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza de pesquisa bibliográfica e de uma entrevista semiestruturada, realizada com o professor Ruy Moreira. Professor que não apenas teve papel relevante no movimento de renovação da geografia da década de 1970 no Brasil, mas que também se dedicou a analisar posteriormente os desdobramentos desse evento inclusive no tocante ao ensino da geografia.

Assim, retomando a ideia “do todo o resto que precisa ser justificado”, há muito o que se justificar no campo da educação formal, à medida que, de alguma forma, vislumbra-se, na instituição escolar, um papel de suma

² Vale considerar que se reconhece serem conjunturas diferentes para cada disciplina, uma vez que História e Geografia permaneceram no interior dos currículos desde o século XIX. Sociologia e Filosofia tiveram momentos de maior e outros de menor evidência enquanto Educação Física e Artes se inseriram no currículo escolar em contextos muito mais específicos.

importância para a inserção dos indivíduos no interior das relações sociais que extrapolem as relações familiares, clânicas ou tribais.

Caberia dizer que, pensando em termos da chamada “sociedade ocidental” e, no presente caso, na Europa ocidental e suas colônias, se a Igreja como instituição, ou mais genericamente, a religião, com seus valores e crenças, exerceu o papel de inserir os indivíduos no modelo de sociedade feudal³, hoje (ou ainda, a partir das transformações ocorridas pelo advento da Revolução Industrial e pela Revolução Francesa), a instituição escolar é a que fundamentalmente herdou esse papel, e o fato de compartilhá-lo com outras instituições – por vezes em meio a tensões sociais importantes - não se pode negar que a escola é a instituição de maior capilaridade da sociedade moderna/contemporânea (SANTOS, 2014).

Hobsbawm (2014) coloca que, com o desenvolvimento das ciências no contexto do Iluminismo, de todas as mudanças ideológicas, a religiosa é, de longe, a mais profunda. E mesmo que, em termos quantitativos, a religião exercesse um papel importante na sociedade, as mudanças provocadas pela Revolução Industrial e a Revolução Francesa fizeram com que o papel das religiões deixasse de ser dominante nessa nova sociedade.

A burguesia permanecia, assim, dividida ideologicamente entre uma minoria cada vez maior de livres-pensadores e uma maioria de católicos, protestantes e judeus devotos. Entretanto, o novo fato histórico era de que dos dois setores, o de livres pensadores era imensuravelmente mais dinâmico e efetivo. Embora, em termos puramente quantitativos, a religião continuasse muito forte e, como veremos, ficaria ainda mais forte, ela não mais era dominante (para usarmos uma analogia biológica), mas recessiva e, assim, permaneceria até os dias atuais dentro do mundo transformado pela revolução dupla. (HOBSBAWM, 2014) p. 343).

Não por acaso, na França, após a revolução de 1830⁴, o então ministro François Guizot instituiu, em 1833, que as escolas francesas fossem públicas e de acesso a toda a população (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

³ Vale considerar que as religiões ainda preservam um papel fundamental no processo de socialização e tanto o protestantismo e as igrejas pentecostais, quanto o islamismo são fundamentais nessas definições.

⁴ Revolução pautada em princípios liberais que marcou o fim do absolutismo na França e se alastrou por toda a Europa, dando origem a uma complexa cadeia de movimentos insurreccionais conhecida como as Revoluções de 1830.

Sendo assim, a escolha dos elementos que farão parte do currículo escolar, ou seja, o seu rol de disciplinas, precisa ser explicitada e, mais que isso, justificada, assim como o papel que cada elemento componente desse currículo deve cumprir no propósito de construir essa noção de pertencimento ao modelo de sociedade ocidental urbano-industrial.

Aqui caberá, num primeiro momento, apresentar alguns aspectos da história da instituição escolar e da Geografia, que revelam como essa área do conhecimento, constituída até então como ciência moderna, tornou-se uma disciplina a ser ensinada nos bancos escolares, assim contribuindo com a construção dessa noção de pertencimento à sociedade.

Na primeira seção, buscam-se aspectos da história da instituição escolar e da Geografia como componentes dessa instituição, para que se possa, ao final, analisar o papel que a disciplina Geografia terá a partir da definição da BNCC e do texto que regulamenta a MP 746/2016.

Dessa forma, pretende-se discutir como se define a importância (ou não importância) que uma determinada área do conhecimento deve ter para compor o leque de disciplinas que devem pertencer ao currículo escolar. Ou seja, questionar que papel o conhecimento produzido pela Geografia pode ter na vida das pessoas e na coletividade, para que, num determinado momento, o Estado tenha atribuído relevância para torná-la uma disciplina escolar obrigatória e, no contexto atual, possa deixar de ser obrigatória na educação básica.

Tal questionamento nos direcionará a um importante tema a ser abordado, qual seja a especificidade do olhar geográfico para o mundo e sua perspectiva para a construção dessa noção de pertencimento à sociedade ocidental urbano-industrial, de caráter nacionalista estatal.

Nisso está contida a resposta ao porquê de a Geografia pertencer ao currículo e continuar pertencendo, em detrimento de outras áreas do conhecimento, por exemplo, a antropologia, o direito ou a economia.

Quais interesses levaram os Estados a implementar a Geografia como disciplina a ser ensinada nos bancos escolares? Ou seja, o que pode estar

contido nos propósitos de ser implementada como disciplina escolar pela primeira vez na Alemanha no início do século XIX, alguns anos após seu processo de unificação do território? (PEREIRA, 1999).

Da mesma forma, que elementos a levaram a ser posteriormente implementada na França, país que teve a primeira cátedra de Geografia em 1809, e somente nas últimas décadas do século XIX, a formação mais ampla de professores dessa disciplina para as escolas primárias e secundárias, coincidindo com o momento em que se deu a reforma do ensino como decorrência da derrota na guerra franco-prussiana? (MORAES, 2005).

E no Brasil? Quando e com quais propósitos a Geografia passou a ser lecionada? Afinal, de que maneira a especificidade da Geografia no âmbito escolar contribuiu para a noção de pertencimento ao longo dos diferentes contextos e lugares?

Passaremos do contexto em que a Geografia assume a condição de disciplina escolar na Alemanha do início do século XIX ao movimento de renovação de suas bases teórico-metodológicas vivenciada na segunda metade do século XX. Até, por fim, vislumbrar os desdobramentos que a caracterizaram como disciplina escolar na definição da Base Nacional Comum Curricular brasileira no atual contexto.

Que leitura sobre o mundo a Geografia pode oferecer para que seja tão pertinente? Ou ainda, que leitura de mundo a Geografia pode oferecer para que seja tão inconveniente e, dessa maneira, deixar de ser disciplina obrigatória no modelo de currículo escolar, recentemente apresentado no Brasil?

Na segunda seção, esse jogo de alternância entre escalas de análise apontará, com maior detalhamento, como os aspectos internos da ciência geográfica serão traduzidos e selecionados na composição daquilo que será chamado de Geografia Escolar, ou melhor, a Geografia a ser ensinada no ambiente escolar.

Para isso, elegemos aprofundar alguns aspectos a partir do movimento de renovação na Geografia do final da década de 1970, que trouxe grandes transformações para a Geografia que se ensina nas escolas brasileiras, tornando-se em grande parte responsável pela aparente concepção de

Geografia presente, até o momento, no currículo oficial brasileiro, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Significa questionar as transformações que foram incorporadas ou deixaram de ser incorporadas no ensino dessa disciplina, para que, nessa versão mais atual da BNCC, tenha perdido importância (ou ganhado importância) a ponto de se tornar uma disciplina não obrigatória. Afinal, o que se pretendia renovar e para quem?

Assim, verificar como a sua especificidade se distingue das especificidades das demais áreas do conhecimento que também compõem o leque das disciplinas escolares, tais como a História, as línguas (nacional e estrangeiras), a Sociologia, Filosofia, Física, Química, Artes etc, ou seja, aquilo que a define como possibilidade de leitura de mundo, ou seja, a sua especificidade, que faz com que não possa ser diluída em outras leituras, tal como ocorre, por exemplo, com a antropologia, o direito, a economia que se constituem em conteúdos específicos colocados a serviço das abordagens dos temas tratados nas disciplinas que são escolares como a História, a Sociologia e a Geografia.

Teria sido pela importância e clareza da especificidade da Geografia que seus conteúdos tenham se tornado próprios e não diluídos na Sociologia, História, Biologia e/ou Física?

Na terceira seção, veremos os impactos desse movimento de renovação das bases teórico-metodológicas e epistemológicas da Geografia no campo da sua produção acadêmica.

Nesse sentido, trataremos alguns aspectos que possam contribuir para identificarmos em que medida toda essa discussão influenciou a academia na formação de professores universitários que herdaram os frutos desse movimento. Como a crítica, posta pelo movimento de renovação, aparece ou se ausenta, produzindo os caminhos e descaminhos para o ensino de geografia que estão presentes nos textos produzidos pelos professores universitários, hoje, atuantes na formação dos professores da escola básica.

Por fim, na quarta seção, procuramos verificar como o contexto atual conduz para uma menor valorização das disciplinas reunidas na área das chamadas Ciências Humanas. E, ainda, como as discussões apresentadas

pelos renovadores do pensamento geográfico da década de 1970 aparecem e se ausentam no discurso que define oficialmente o que é e como deve ser o ensino de Geografia pela BNCC brasileira.

Quais descaminhos essa *cartografia das ausências* pode revelar na discussão da Geografia apresentada pelo viés pedagógico? De que maneira essa ausência pode ser prejudicial à Geografia e, em decorrência disso, à própria sociedade brasileira?

1 A ESCOLA, A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO E A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

*É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não sairmos de nós.*
José Saramago – O conto da ilha desconhecida

1.1 A institucionalização da escola e a construção da noção de pertencimento à sociedade urbano-industrial

Nesta seção, por meio da escala de análise de maior generalização, procura-se tecer considerações acerca do papel que a instituição escolar cumpre em inserir os indivíduos na sociedade urbano-industrial de cunho nacionalista estatal.

Coloca-se que seja numa escala de maior generalização, pois, nesse primeiro momento, a discussão gira em torno do significado que a escola (e o currículo) tem na construção da noção de pertencimento à sociedade urbano-industrial, para que numa escala de maior detalhamento possa-se discutir o significado que especificamente a disciplina Geografia possa ter nesse rol de disciplinas escolares que compõem o currículo.

Também se questionam os aspectos que a disciplina Geografia pode apresentar no todo do currículo escolar para contribuir com tal propósito. Além disso, nesse jogo de alternâncias entre escalas de análise, busca-se também tecer considerações acerca dos propósitos (ainda mais específicos) de institucionalização da Geografia como disciplina escolar no Brasil, diante do contexto da institucionalização dessa disciplina no currículo escolar brasileiro.

Antes, é preciso aprofundar alguns elementos acerca do papel de se inserir os indivíduos na sociedade urbana e industrial, aqui atribuídos, em especial, à instituição escolar.

É importante reconhecer que o debate sobre o currículo e os propósitos da instituição escolar requer o esforço de aproximá-los ao contexto dos valores e crenças da sociedade que os criou e os institucionalizou como uma política pública de caráter estatal ou, numa perspectiva complementar, em que medida

a presença da escola faz parte da institucionalização do Estado Nacional como dimensão estruturante da política burguesa a partir do século XVIII.

Assim, trataremos inicialmente do recorte espaço-temporal que se restringe ao continente europeu, em meio ao contexto das mudanças políticas, econômicas e sociais que se caracterizaram a partir das revoluções burguesas delineadas entre os séculos XVII e, principalmente, ao longo do século XVIII.

Nesse primeiro momento de surgimento da instituição escolar no continente europeu, colocamo-nos diante das transformações que conduziram uma sociedade estruturalmente agrária para uma sociedade fundamentalmente urbana, até o alcance da institucionalização da Escola e do Currículo como política pública, já no século XIX.

Tais transformações inserem-se no contexto da ascensão do pensamento racionalista Inglês e Francês que, confrontado e acrescido pelo romantismo Alemão, influenciaram a formação das bases teóricas que sustentaram as transformações radicais na relação da sociedade com o mundo para o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial e de caráter nacionalista.

Para o entendimento dessas transformações que, nas suas contradições, produziram a Escola de *ontem* e que diz respeito à Escola de *hoje*, devemos aprofundar o máximo possível a compreensão dessa sociedade que vislumbrou na Escola a possibilidade de transmitir para as gerações seguintes seu legado cultural e, assim, construir suas noções de pertencimento.

Para Chizzotti e Ponce (2012), há uma intrínseca relação entre a noção de currículo como forma de controle e o assentamento das relações capitalistas na organização da sociedade em Estados Nacionais.

Na Modernidade, concomitante à chegada de novas organizações: econômica – que assentou os pilares capitalistas - e política - que se deu pela secularização dos poderes por meio da organização do Estado Nacional, desenvolveram-se, não linearmente, as primeiras noções de currículo como processo ensino-aprendizagem mais exposto ao controle, com sequência, completude e, posteriormente, certificação. O que virá a chamar-se currículo escolar ganha expressão com o desenvolvimento dos Estados Nacionais. Historicamente, o processo de escolarização, entendido como institucionalizado, sequenciado e passível de avaliação e controle, teria se iniciado nesse amplo momento. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26).

Destacam-se dois aspectos relevantes sobre o papel da instituição escolar na construção da noção de pertencimento à sociedade urbano-industrial, de caráter estatal nacionalista: primeiro, a relação entre o currículo e o assentamento das relações econômicas que mais tarde se caracterizariam como capitalistas já na organização da sociedade europeia em Estados Nacionais.

Segundo Hamilton (1992), num artigo dedicado a discutir as origens dos termos “classes” e “currículo”, coloca que o conceito de Currículo fora utilizado pela primeira vez no final da Idade Média, ao mesmo tempo em que surgiram também os termos “classes” com a ideia de séries ou seriação.

O segundo aspecto diz respeito à própria ideia de currículo como controle, também apresentada por Hamilton (1992), uma vez que será a partir dessas novas relações econômicas (capitalistas) e políticas (Estados Nacionais) que os termos “série” e “seriação” irão surgir, para mais adiante surgir a ideia de certificação reconhecida pelo próprio Estado.

Nesse mesmo artigo, Hamilton (1992) apresenta também que, durante os séculos XII e XIII, estudantes (adultos) vinham, de diferentes partes da Europa, estudar na universidade de Bolonha para aprender de um grupo inovador de juristas (teóricos legais), entre outras coisas, os problemas enfrentados pelos proprietários de terra que queriam transformar sua “posse” (ou administração) numa relação de propriedade absoluta, o que corrobora com a colocação acerca da relação entre o papel da escola e a construção da noção de pertencimento a um novo modelo de sociedade, que mais adiante se caracterizaria na forma capitalista.

Podemos dizer que essa tenha sido uma primeira demanda para o posterior surgimento da instituição escolar como forma de inserção dos indivíduos na sociedade que viria a ser urbano-industrial.

Do ponto de vista do surgimento da instituição Escolar e do Currículo, tais mudanças na sociedade fizeram com que o papel dessa instituição e do currículo fosse sendo ressignificado, ganhando novos contornos para cada contexto até o momento atual.

Diante das demandas de uma sociedade que se urbanizava na medida em que o processo de industrialização se intensificava⁵, a instituição escolar trazia para si a responsabilidade de criar as condições que permitissem o pertencimento nessa nova situação.

Essa questão coloca o currículo no centro desse debate, na medida em que a caracterização do currículo, que é definido na correlação de forças pelos sujeitos, é que irá sistematizar quais conhecimentos serão necessários para que a instituição escolar possa cumprir com esse propósito.

Assim, pode-se vislumbrar uma leitura sobre como o processo de construção de uma nova ideia de mundo serviu de base para a passagem do mundo feudal para o mundo urbano-industrial, até a ideia do que hoje nos caracteriza como sociedade, colocando a Escola e o Currículo no centro desse debate.

Que importância a Geografia poderia ter para que lhe fosse atribuído o status de disciplina escolar e, assim, compor o currículo? Que papel lhe caberia na constituição dessa noção de pertencimento a essa nova estrutura político-econômica e social?

Procura-se explicitar tais proposições nos itens a seguir, mas antes trazer para este debate alguns aspectos referentes ao papel da escola em difundir a escrita, para construção dessa noção de pertencimento à sociedade urbano-industrial.

1.2 A substituição da oralidade pela escrita como fundamento da sociedade urbano-industrial

É preciso considerar que existem aspectos muito relevantes quando se apresenta uma sociedade a partir do seu caráter estruturalmente rural, pois

⁵ Não que essa relação entre urbanização e indústria seja um simples jogo de causa e efeito. Vale considerar que muitas cidades surgiram, cresceram e se consolidaram sem que tivessem fábricas. Mas é preciso considerar que a presença da fábrica é, de fato, uma forma de organização da vida e o urbano, no formato do capitalismo fabril, é sua realização geográfica mais efetiva. Viver nas e as cidades é o formato de pertencimento que a expulsão das terras e as novas formas do trabalho e da circulação de mercadorias (inclusive força de trabalho enquanto mercadoria) possuem nesse processo. Esse é o movimento de redefinição das classes sociais dominantes e, portanto, da divisão técnica e social do trabalho. Ver Thompson em “Costumes em comum”; Engels em “A origem da família”; e Marx no capítulo XXIV de “O capital”.

isso implica mais que uma relação dos indivíduos e da coletividade com um modo de produção. Significa, igualmente, uma relação abstrata e subjetiva de entendimento de mundo.

Naturalmente, uma mudança nas relações de produção, do modo artesanal para o modo industrial e, portanto, de uma estrutura agrária para uma estrutura urbana industrial vai provocar mudanças radicais no entendimento que as pessoas têm do mundo, nos seus diversos desdobramentos.

Thompson (1998 p. 23), na obra “Costumes em comum”, coloca que “a revolução industrial e a revolução demográfica foram o pano de fundo da maior transformação da história”, chamando a atenção para a passagem do mundo pré-industrial para o mundo moderno, por meio da mudança das necessidades e do papel das tradições e dos costumes baseados na tradição oral.

Antes, o autor esclarece que: “Nos séculos precedentes, o termo costume foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra ‘cultura’. O Costume era ‘a segunda natureza’ do homem” (THOMPSON, 1998 p. 14). E, além disso, adverte que se deve evitar um reducionismo evolucionista dessa transição de uma sociedade agrária e rural para a sociedade urbana e industrial. Nesse sentido, o autor apresenta muitos exemplos de contradições que envolveram esse processo, demonstrando que, embora seja possível encontrar um fio condutor que nos guie na compreensão deste fenômeno, na prática, esse foi um caminho construído em cima das condições daquele momento.

Os zelosos propagandistas dos cercamentos reservam o papel de vilões e de inimigos do ‘progresso’ aos colonos teimosos, aos pequenos proprietários, aos posseiros [...]. Mas as classes sociais podem desempenhar papéis duplos [...]. Pois esses vilões podem ser vistos como atores que desempenharam um papel revolucionário no crescimento da ‘protoindustrialização’ ou da ‘economia de colonato’. A sua pobreza e a marginalidade de seu acesso à terra os estimulavam a realizar esforços prodigiosos para desenvolver ofícios rurais e empregos secundários industriais nas margens das terras comunais. [...] fazer sapatos, tecidos, móveis ou pregos e, em geral, exercendo toda e qualquer habilidade protoindustrial possível. (THOMPSON, 1998, p. 142).

Nessa obra, o autor faz uma minuciosa discussão acerca da substituição da oralidade, como base dos costumes e tradições que organizavam social, política e economicamente a sociedade inglesa até o início

do século XVIII, chamando a atenção para o cercamento das terras na Inglaterra enquanto base material para o início do processo da revolução industrial naquele país, processo profundamente marcado por situações contraditórias e complexas, mas que tinha, no pano de fundo, o surgimento de uma nova noção de propriedade.

Vale considerar que essa discussão já havia sido precedida, na sua apresentação, pela linguagem cartográfica, à medida que, a partir das grandes navegações, a produção cartográfica ganhou absoluta relevância, respondendo aos anseios dessa nova noção de propriedade territorial que vinha sendo forjada.

Antes, os mapas “T-O”⁶, produzidos no contexto feudal, sacramentavam as leituras de mundo pautadas na visão religiosa e serviam de base à consolidação de ideologias e leituras de mundo para o pertencimento àquela sociedade (SANTOS, 2002).

Em se tratando a cartografia como mais uma forma de linguagem, a demanda pela difusão da escrita torna-se mais abrangente e, nesse caso, mais pertinente aos objetivos desta tese.

Para Hobsbawm (2014), é preciso considerar que, até o ano de 1789, ano que marca o início da revolução francesa e que significou a ascensão da burguesia na França ao controle do Estado, o mundo era essencialmente rural e que seria impossível tentar entendê-lo sem levar em conta esse dado.

Ainda, segundo Hobsbawm (2014), países como a Rússia, e regiões como a Escandinávia ou os Balcãs, onde as cidades não tiveram um desenvolvimento tão acentuado, cerca de 90% a 97% da população era rural. E ainda ressalta que, exceto em algumas áreas comerciais e industriais bastante desenvolvidas, seria muito difícil encontrar um grande Estado no continente europeu, onde ao menos quatro de cada cinco habitantes não fossem camponeses. Diz ainda que “na maioria dos países da Europa ocidental, a ordem feudal implícita na maneira de pensar estava ainda muito

⁶ Tal representação ganha esse nome por dividir o mundo em três continentes, cercados por um oceano, dando uma aparente forma da letra “T” dentro do círculo que formaria a letra “O”.

viva politicamente, embora fosse cada vez mais obsoleta em termos econômicos” (HOBSBAWM, 2014, p. 41).

Havia, nesse contexto, uma contradição posta entre o costume, que era transmitido pela oralidade como fundamento do direito consuetudinário, e a noção de propriedade privada, que começara a se constituir nas relações de produção a partir do acesso à terra como meio de produção.

Thompson (1998) coloca que “o costume é local, *Lex loci*” e para a noção de propriedade que estava em construção, essa prática da oralidade, das leis consuetudinárias, não era compatível, uma vez que a noção de propriedade privada dependeria do Estado para se sustentar e não poderia ser local, mas sim estatal. “Na interface da lei com a prática agrária, encontramos o costume. O próprio costume é a interface, pois podemos considerá-lo como práxis e igualmente como lei. A sua fonte é a práxis.” (THOMPSON, 1998, p. 86).

A noção de pertencimento pelos costumes e de direito pela oralidade precisava ser substituída por um direito que fosse o mesmo para todos e sob o controle de quem controlava o próprio Estado. Há de se mudar a escala se se quer mudar as relações sociais na direção do capitalismo fabril. Dessa maneira, as leis deveriam passar a ser escritas para que fossem válidas.

Surge, a partir desses referenciais, uma demanda econômica e política de uma sociedade fundada no direito escrito e, com ela, a demanda por uma sociedade que tivesse o domínio da linguagem escrita - nesse momento, pelo menos para uma parcela da população.

Assim, ressalta-se o papel que a linguagem, na forma escrita, cumpriu na construção ideológica de pertencimento a esse novo mundo, com base nessa recente noção de propriedade.

Essa é uma passagem muito significativa para a compreensão dos valores e crenças que fundamentaram a sociedade moderna até os dias de hoje e que irão recair sobre o significado social da instituição escolar, frente ao papel que se tem atualmente para a noção de pertencimento.

Lúria (2012), no texto “As diferenças culturais de pensamento”, descreve todo o processo de uma pesquisa, na extinta União Soviética, na qual são apresentadas, como resultado, formas distintas de apreensão do mundo

entre as pessoas não alfabetizadas e as que passaram pelo processo de alfabetização.

Nessa pesquisa, as diferentes formas não significam que uma seja melhor que outra, apenas que cada grupo, alfabetizado e não alfabetizado, desenvolveu noções que são próprias para o mundo ao qual pertence. Sobretudo, apresenta que há diferenças na forma da cognição dadas pelo contexto social de uma sociedade urbana para rural.

Temos, essencialmente a mudança de uma sociedade agrária, com a oralidade como base das relações sociais, para uma sociedade urbano-industrial, com a palavra escrita, como fundamento e materialização dessas novas relações sociais e econômicas.

A palavra escrita pôde assumir a forma de representação de um valor, ou seja, do domínio de uma propriedade na forma reconhecida pelo Estado. Isso significaria dizer que dominar essa nova forma de representação da propriedade passaria a ser um pressuposto para pertencer a essa nova sociedade.

Até então, no mundo essencialmente rural, em que não havia a noção de propriedade privada da terra, a Igreja exercia um importante papel nas relações de poder, e o domínio da escrita ficava restrito aos *escribas* e às funções eclesiásticas.

No mundo urbano-industrial, o domínio das linguagens escritas passaria a ser pressuposto para o estabelecimento de normas, contratos e leis que iriam definir os fundamentos e o funcionamento prático das relações sociais e econômicas.

À medida que, do ponto de vista econômico, o mundo urbano-industrial se consolidava, caracterizando mudanças radicais na sociedade, os valores e noções de pertencimento à sociedade também se modificavam.

1.3 O desenvolvimento da ciência e da técnica como base da sociedade urbano-industrial

Não obstante todas as transformações ocorridas no interior das relações econômicas e sociais da Europa capitalista mercantil e ainda

significativamente agrária, havia uma revolução na ordem do pensamento e da produção intelectual que serviria de base filosófica para a materialização e efetivação dessa nova sociedade. A essa revolução se deu o nome de iluminismo.

Hobsbawm (2014) afirmou que o iluminismo foi a convicção do progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, e que, daí, derivou sua força, primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estarem associadas a ambos.

Além da racionalidade iluminista, como unidade de pertencimento à sociedade moderna, acrescenta-se a essa construção de pertencimento o caráter nacionalista.

Trata-se da materialização e consolidação da ordem mundial em Estados Nacionais como forma de pertencimento, não apenas à sua dimensão territorial do Estado, ou seja, o país, mas principalmente como forma de pertencimento ao mundo moderno.

Nesse aspecto, há uma discussão mais aprofundada que deve ser feita, na medida em que dialoga com uma dupla determinação no papel da escola e na escolha das disciplinas que devam fazer parte do seu currículo.

De um lado, há uma determinação de caráter iluminista que constrói um discurso planetário, uma forma única e que, cada vez mais, legitima-se enquanto única possibilidade de leitura e entendimento de mundo, qual seja, o discurso chamado de “científico”.

De outro lado, há um caráter romântico que se configurou no propósito de criação de um sentimento nacionalista. Pertencer a um grupo territorialmente definido e de maneira a naturalizar esse pertencimento faz com que a noção nacionalista passe a ser um dado natural.

Entretanto, há um elo entre essas duas visões que irá configurar o currículo escolar que se tornou tradicionalmente conhecido. Sobre essa questão, podemos nos debruçar e encontrar respostas acerca do motivo de determinadas disciplinas acadêmicas terem se tornado disciplinas escolares e outras não.

Assim, amplia-se a possibilidade de entendimento de como as ciências, a partir do iluminismo e de alguns de seus expoentes, contribuíram para consolidar a ideologia de mundo que marcou todas as etapas posteriores do desenvolvimento econômico, político e cultural da sociedade ocidental e, posteriormente, como tal concepção de mundo se tornou uma demanda para toda a sociedade como forma de pertencimento.

Em decorrência disso, podemos compreender melhor o significado da Escola e do Currículo Escolar como instituição de inserção dos indivíduos na sociedade vigente, o que nos conduz a refletir com maior objetividade sobre os aspectos que conduziram a escolha da Geografia como disciplina adotada na base da formação escolar.

É na fusão entre o romantismo alemão, o iluminismo enciclopédico francês e o tecnicismo inglês que se vê a caracterização do currículo escolar da sociedade urbano-industrial.

Podemos dizer que foi em virtude das demandas criadas pelo advento da revolução industrial e francesa que o homem foi colocado no centro político da caracterização do Estado. O desenvolvimento da tecnologia inglesa, que ficou marcado pelo tecnicismo em virtude da revolução industrial, e o romantismo alemão se constituíram num importante elemento de ligação entre a sociedade e o território. Tudo isso diante da necessidade de tais conhecimentos se tornarem de domínio público.

1.4 O papel da Revolução Francesa na difusão da escrita e do nacionalismo

Como se sabe, não foi no contexto da Revolução Industrial que ocorreu a invenção da escrita. Porém, houve nesse contexto, pós revolução industrial, uma transformação radical na sociedade que implicou a demanda pelo domínio da escrita para a consolidação da noção de pertencimento dessa determinada sociedade.

Sendo a introdução ao mundo “letrado” um pressuposto para o pertencimento à sociedade urbano-industrial, o domínio da escrita tornava-se uma demanda a ser amplamente difundida. Esse é um dos aspectos que

podem apontar para a importância do advento da Revolução Francesa e seus desdobramentos na consolidação dessa nova sociedade.

As implicações políticas e sociais da Revolução Francesa, marcadamente a partir de 1789, significaram para o mundo o fim de uma era. Para Hobsbawm (2014), foram as transformações advindas a partir da revolução francesa que, na prática, colocaram fim ao feudalismo. “O feudalismo só foi finalmente abolido em 1793.” (HOBBSAWM, 2014, p. 110).

As revoluções camponesas são movimentos vastos, disformes, anônimos, mas irresistíveis. O que transformou uma epidemia de inquietação camponesa em convulsão irreversível foi a combinação dos levantes das cidades provincianas com uma onda de pânico de massa, que se espalhou de forma obscura, mas rapidamente, por grandes regiões do país: o chamado Grande Medo (Grand Peur), de fim de julho e princípio de agosto de 1789. Três semanas após o 14 de julho, a estrutura social do feudalismo rural francês e a máquina estatal da França Real ruíam em pedaços. (HOBBSAWM, 2014, p. 110).

Mais adiante, Hobsbawm (2014) chama a atenção para a importância do advento da Revolução Francesa, no tocante a fazer com que o Estado Moderno passasse a ser Estado Nacional. Assim, se caracterizaria não apenas como “uma área ininterrupta e territorialmente coerente, com fronteiras claramente definidas e governada por uma só autoridade soberana e de acordo com um só sistema fundamental de administração e de leis” (HOBBSAWM, 2014 p. 149), mas também, representado por uma só “nação” ou grupo linguístico.

Não se pretende aqui estabelecer uma relação causal entre o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa - essa seria, por si só, uma outra tarefa -, apenas considerar os aspectos de um mundo em plena transformação, implicando a configuração de novos padrões sociais, políticos e econômicos.

Para Hobsbawm (2014), a noção nacionalista havia surgido desde a própria revolução francesa, justamente pelo surgimento da ideia de uma “nação revolucionária” e, posteriormente a isso, a partir de 1830, surgiram muitos outros movimentos nacionalistas conscientes, representados pelos movimentos “jovens”, tais como “Jovem Itália”, “Jovem Polônia”, “Jovem Alemanha”.

Segundo o autor, por si só, esses movimentos não teriam recebido tanta importância, não fosse o fato de que eles refletiam forças muito poderosas, pelo descontentamento com as condições políticas e econômicas, e a consequente adesão dos pequenos proprietários, baixa nobreza e de uma classe média que estava em construção e tinha como porta-voz, em grande parte, os intelectuais profissionais, ou seja, uma classe educada.

Nesse contexto, via-se que o progresso das escolas e universidades dava a dimensão do nacionalismo, na mesma medida em que as escolas e universidades se tornavam seus defensores mais conscientes.

Não foi por acaso que na França, após a revolução de 1830, o então ministro François Guizot instituiu, em 1833, que as escolas francesas fossem públicas e de acesso a toda a população.

Segundo Hobsbawm (2014, p. 218), “o número de alunos nos liceus estatais franceses duplicou entre 1809 e 1842”, apesar de, segundo o mesmo autor, o total de pessoas instruídas ainda ser muito pequeno. Na verdade, segundo o autor, com exceção dos alemães, holandeses, escandinavos, suíços e estadunidenses, não se pode dizer que qualquer outra população fosse alfabetizada até o ano de 1840. Sendo assim, pode-se afirmar que a imensa maioria dos europeus (e não europeus) continuava sendo de indivíduos não alfabetizados.

Há um dado importante a ser mencionado diante desse contexto - a adoção das línguas nacionais, em alguns países europeus.

Hobsbawm (2014) chama a atenção sobre a importância do uso da língua nacional para fins oficiais e para a publicação de jornais e livros. A partir de 1830, Hobsbawm descreve que obras romenas passaram a ser escritas em romeno, em substituição ao grego, assim como, na década seguinte, houve a substituição do latim pelo húngaro, para a publicação de obras na Hungria.

Em países onde a língua nacional oficial já existia, como no caso da Alemanha, pode-se notar um aumento considerável de publicações na língua oficial (no caso em alemão, em substituição às obras que antes só poderiam ser encontradas em francês).

O que se pode dizer em relação à importância da institucionalização das línguas nacionais oficiais, também pode-se dizer em relação à demanda pela noção de pertencimento constituído pelo reconhecimento do território nacional.

Nesse sentido, mais adiante, o Estado irá vislumbrar na escola o papel de consolidar uma ideologia que se constitui (também) por fomentar o pertencimento ao território nacional.

Giolitto (1984) coloca que, no contexto francês das reformas educacionais do século XIX, a fim de cumprir com o papel de fomentar ideologicamente a unidade nacional francesa, três disciplinas desempenhavam fundamental importância no currículo da escola primária, quais sejam: o ensino da língua materna (o francês), a História e a Geografia.

1.5 A institucionalização da Geografia como disciplina escolar

Embora a Geografia já fizesse parte do rol de ciências acadêmicas, a história da Geografia, como uma disciplina pertencente ao currículo escolar, começa primeiro na Alemanha e adquire grande notoriedade a ponto de influenciar a França e, posteriormente, os demais países na Europa.

Segundo Moraes (1991), a geografia moderna originou-se na afirmação dos Estados nacionais europeus e teve grande importância e rápido desenvolvimento especialmente nos países que vivenciaram dificuldades nesse processo. Ele ainda cita a Alemanha como um caso paradigmático, devido à sua tardia unificação nacional, fazendo desse país o centro teórico da reflexão geográfica ao longo de todo o século XIX.

Para Ribeiro (2009), a eclosão da geografia como ciência autônoma deve ser vista como um processo histórico caracterizado pelas necessidades políticas (defesa, ordenamento e expansão do território) e ideológicas (criação e reprodução da identidade nacional), provenientes da gestão dos Estados Modernos.

Segundo esse autor, a centralização dos Estados, a guerra Franco-Prussiana e o imperialismo são pontos centrais para o entendimento de como a Geografia adquiriu status de disciplina escolar na Alemanha.

Inicialmente, precisamos compreender que, na Europa, a manutenção das fronteiras nacionais pode ser explicada, principalmente, pela centralização estatal promovida pelas monarquias absolutistas, ainda no século XVI. Contudo, no caso da Alemanha, tal processo ocorreu tardiamente, efetivando-se apenas a partir do ano de 1871.

Foi a partir do expansionismo imperialista francês, característico da forma capitalista assumida pela França pós-revolução burguesa de 1789, que Napoleão Bonaparte invade e derrota a Prússia em 1806, promovendo relações tipicamente capitalistas (confederação do Reno).

A soma de uma fraca burguesia, territórios desarticulados, permanência de estruturas feudais e carência de um poder central tornavam a Alemanha presa fácil das ambições de Napoleão Bonaparte. (RIBEIRO, 2009, p. 21).

Contudo, essa modernização econômica não foi suficiente para suprimir definitivamente o poder da aristocracia local que, em 1815, consegue retomar o poder e derrotar Bonaparte.

Para Moraes (1987), se, por um lado, o período napoleônico atuou no sentido da desagregação territorial alemã, por outro, fomentou uma contramarcha romântica e nacionalista que visava à construção de uma identidade nacional antagônica à supremacia francesa. Além disso, lançava também o germe das relações capitalistas.

Contudo, evidentemente, existe uma distância enorme entre 1815 e 1871, ano em que a Prússia unifica de fato o território, tornando-se, por fim, em Alemanha como Estado Nacional.

O que se pretende evidenciar é uma declarada intenção de construir uma noção de pertencimento de cunho nacionalista, por parte da crescente classe de intelectuais e que, posteriormente, irá construir mecanismos de massificação desse ideal, tendo a escola como o centro dessa articulação.

Na França, a primeira cátedra em Geografia data de 1809. Contudo, a formação de professores para as escolas primárias e secundárias se efetivou, de maneira mais ampla, apenas nas últimas décadas do século XIX, quando se deu a reforma do ensino, resultante da derrota na guerra franco-prussiana (1870).

Ao longo das décadas seguintes, ficou evidente a preocupação do

governo francês em valorizar o ensino de Geografia nas escolas do país (LACOSTE, 1988; MORAES, 2005).

Nota-se, portanto, a existência constante da Geografia, em conjunto com as demais disciplinas que compõem as diversas propostas curriculares das escolas primárias e secundárias. Há uma intrínseca relação dessa disciplina com o sistema escolar e, principalmente, seu papel na construção de pertencimento nacional por meio da identificação dos territórios.

Giolitto (1984), ao apresentar elementos da história do ensino primário francês do século XIX, coloca o ensino primário oferecido a toda a população como fundamentalmente a serviço do Estado, adotando sólida estrutura administrativa e pedagógica.

Sendo assim, tanto a organização pedagógica das escolas quanto os métodos de ensino estavam prescritos e uniformizados em documentos oficiais.

Havia como pressuposto a intenção primeira de elevar o nível de ensino em favor do desenvolvimento econômico do país. Em seguida, consolidar as posições das classes dominantes, segundo o autor, incutindo nos alunos um sistema de valores que privilegiasse a ordem das nações, de obediência e estabilidade. Por fim, munir os cidadãos de um conjunto de referenciais comuns que proporcionasse uma unidade nacional.

Como já colocado, três disciplinas escolares ocupavam lugar de destaque nesse currículo francês, sendo a Geografia uma das disciplinas formadoras desse tripé.

A Geografia assim estava apresentada como um saber de finalidade essencialmente prática que, segundo Giolitto (1984, p. 189), colocava como “primeira utilidade da geografia a de fazer conhecer e amar a pátria de maneira a incitar os alunos a defendê-la, mais tarde em caso de ataque externo”.

Este objetivo do ensino de geografia foi reiterado até sua plenitude após 1870. Para Compayré, a Geografia ensina ‘a sua maneira’, o patriotismo, fazendo conhecer o território da pátria, as fronteiras que se perdeu e aquelas que se conservam, fazendo amar o belo solo da França, seu doce e temperado clima, suas riquezas naturais que fazem disso um país privilegiado. (GIOLITTO, 1984, p. 189, tradução livre).

Cet objectif de l’enseignement géographique est ressassé jusqu’à satiété après 1870. Pour Compayré la géographie enseigne, ‘à as

manière', le patriotisme, 'em faisant connaître le territoire de la patrie, les frontières qu'on a perdues et celles qu'on a conservées, em faisant aimer le beau sol de la France, son climat doux et tempere, ses richesses naturelles qui em font um pays privilégié. (GIOLITTO, 1984, p. 189).

Segundo Giolitto (1984, p. 190), a segunda utilidade da Geografia até o final do século XIX seria a de “conhecer os territórios externos à França”, em especial, a Geografia das possessões coloniais, pois isso aguçaria nos alunos a curiosidade e o gosto pelas viagens de exploração e conhecimento. Aspectos importantes pelo reconhecimento da grandeza da França e para a manutenção do seu império territorial.

Como se vê, um conhecimento à serviço do Estado e com grande reconhecimento de sua importância nesse propósito de incutir o sentimento de pertença, não apenas ao país, mas ao mesmo tempo à ordem mundial que divide o mundo em Estados Nacionais.

1.6 A institucionalização da Geografia como disciplina escolar no currículo brasileiro – a construção da noção de pertencimento ao território nacional

Tendo como pano de fundo o objetivo de identificar o enraizamento da ideia de nacionalidade, a partir de meados do século XIX no Brasil, Silva (2006) aponta que, diante de diversas instâncias de caráter cultural, a educacional ganhou notoriedade e fóruns próprios.

Nesse sentido, chama a atenção a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que, mesmo diante das controvérsias sobre a regulamentação do setor educacional, tornou-se um marco referencial das questões escolares no contexto ainda muito incipiente do arranjo político brasileiro.

Para Silva (2006), a criação das instituições Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e Colégio Pedro II, ambas em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do império, está para além das coincidências que se possam especular.

O que se apresentava naquele contexto era a necessidade do reconhecimento social da existência do Estado nacional brasileiro, tendo,

portanto, o aspecto fundamental de que, para além da legitimidade já constituída para sua elite política e econômica, havia ainda que se legitimar internamente a ideia de que o Brasil se constituía na forma de um país (SANTOS, 2016).

Silva (2006) apresenta uma perspectiva para o entendimento do propósito de a Geografia estar presente no currículo da primeira instituição escolar brasileira: a criação de um sentimento de pertencimento à nação.

Para esse autor, o Estado Nacional em construção tinha como estratégia disseminar princípios sobre a instrução e educação dos filhos das elites em formação, procurando garantir uma noção de pertencimento.

Por meio da escolarização se vislumbrava um processo de construção de um imaginário no qual o território e os membros da nação fossem dimensionados como desprovidos de diferenças que pudessem se constituir em entraves de uma visão harmoniosa do Brasil e do que seriam os brasileiros.(SILVA, 2006, p. 100).

Diante de um cenário de centralização política, o Colégio Pedro II tornou-se um lugar de referência para o sistema educacional brasileiro, e havia estímulos para que se tornasse padrão de ensino secundarista na escala nacional. Claramente, nota-se uma organização curricular fundada nos parâmetros franceses, modelo pedagógico de como deveria ser pensada a cultura na sociedade brasileira (SILVA, 2006).

Ao longo do período imperial e, de forma mais discreta, nas primeiras décadas do período republicano, o mesmo fato continuou a acontecer. Assim, ao estudar a história das disposições públicas referentes à instrução pública no Brasil Império, é necessário considerar, inevitavelmente, a realidade francesa (CHIZZOTTI, 1975; ROCHA, 1996).

Para alguns autores (CAVALCANTI, 1998; CACETE, 2007; ROCHA, 1996), um bom exemplo dessa influência francesa seria a forma a partir da qual a Geografia escolar foi ensinada no Brasil, acompanhando as demais disciplinas escolares: línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de Geografia, História, Filosofia, Mineralogia, Álgebra, Geometria e Astronomia.

Os conteúdos e a forma seriam pautados quase que integralmente na forma como eram ensinados nos liceus franceses. E para tais autores, apesar disso, graças às características sociais e históricas brasileiras, tal reprodução

teria sofrido alguns pequenos ajustes e criações praticadas pelos professores da época.

No caso da Geografia, seguir o modelo francês significaria enumerar nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, cidades e capitais, ou seja, para ser um bom aluno em Geografia, era importante ter uma boa memória (CAVALCANTI, 1998; PONTUSCHKA,; PAGANELLI,; CACETE, 2007; ROCHA, 1996).

Nessa perspectiva, merecem atenção especial os compêndios de Geografia que eram importados da França e utilizados nas escolas brasileiras ao longo do século XIX. Assim, seguidas gerações de estudantes foram ensinadas por meio do “Manuel de Baccalaureat” e do “Atlas Delamanche”. Mais do que isso, quando se iniciou a produção de compêndios nacionais, era perceptível a tentativa de aproximar-se o máximo possível das obras de referência francesas.

Durante todo o século XIX e início do século XX, a influência francesa seguiu sendo a tônica da realidade escolar no país em todos os aspectos. Segundo Rocha (1996), apoiado no depoimento do professor Proença, um dos docentes da época, era natural que assim fosse, pois toda a organização escolar brasileira (programas e processo de ensino) vinha da França, a terra clássica da escolástica e de cuja influência só muito tarde se livrou. Copiávamos os programas franceses e aprendíamos a ensinar pelos livros franceses.

Esse relato nos permite verificar um pouco da realidade educacional brasileira no período conhecido como a “pré-história da Geografia no Brasil”, compreendido entre 1837 e 1929. Nele, os professores de Geografia não possuíam formação acadêmica para ensinar, o que pode ter acentuado o caráter escolástico das aulas. Portanto, desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837, até 1930, década em que a Geografia e seu ensino passam a receber atenção mais especial, transcorrem pouco mais de noventa anos (CASSAB, 2009; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Contudo, Silva (2006) sustenta que havia mais que uma simples reprodução dos manuais franceses no ensino de Geografia no Brasil. Para o autor, havia uma clara intenção do Estado em fomentar um saber oficial no

seio das elites, e este ser o veículo da elaboração de um sentimento de unidade nacional. Mais que isso, tratava-se de fomentar uma formação cognitiva e moral, além de pontuar um tipo de visão do Brasil e dos brasileiros que se pretendia construir.

Ainda segundo Silva (2006), a análise da estrutura curricular do Colégio Pedro II, nos seus anos iniciais, revela que, de formas diferenciadas, o recorte disciplinar envolvendo as questões territoriais, seja pelas aulas de Corografia, de Cosmografia, seja pelas de Geografia, sempre esteve presente. Havia a construção de uma distinção do que seria o país (o lugar geográfico do Estado) e de quem eram as pessoas que faziam parte da nação.

Os programas curriculares, as aulas e os compêndios didáticos se constituem em uma ordenação lógica dos conteúdos, os quais são vetores significativos de proposições para explicar como os discursos sobre a ordem tópica do Império se tornaram fundamentos para a construção de uma ideia de Brasil e dos brasileiros. Eles carregam as tensões, ideologias, concepções do momento em que foram construídos, e sua exposição e sistematização indicam um entendimento do papel do conhecimento na vida dos alunos. (SILVA, 2006, p.100).

Nesse sentido, pode-se concluir que há uma presença marcante do modelo de ensino francês no ensino da disciplina Geografia, porém, principalmente por conter o propósito de fomentar a partir do reconhecimento dos territórios, um sentimento de pertencimento à nação brasileira.

Assim como a institucionalização da Geografia como disciplina escolar, na França, cumpriu esse propósito, a mesma coisa se pretendia para a institucionalização do ensino de Geografia no Brasil em relação ao sentimento de pertencimento à nação brasileira.

1.6.1 A produção do conhecimento geográfico no Brasil: planejamento e identidade nacional

A partir do final da década de 1920 e durante a década de 1930, por meio da demanda do Estado em produzir o conhecimento para a construção do domínio territorial e de planejamento do país, é que o Estado vai fundar instituições especificamente com esse propósito.

Em 1929, funda-se o Curso Livre Superior de Geografia, que teve como um dos seus objetivos que a disciplina desenvolvesse na escola uma de suas principais características: a de fomentar o nacionalismo entre os estudantes. Pouco depois, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, com curso superior de Geografia (CASSAB, 2009; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

No Brasil, a Geografia recebeu uma enorme influência francesa, pautando-se na obra de Paul Vidal de La Blache, que dominava o cenário geográfico francês entre o final do século XIX e o início do século XX, e interferindo nos espaços escolares e universidades de maneira marcante.

A Geografia lablachiana caracterizava-se como positivista e com forte ênfase nos estudos regionais. Sua maior expressão acadêmica era a produção de monografias descritivas, contendo principalmente dados específicos que serviam para descrever o quadro geográfico das regiões estudadas (CASSAB, 2009).

Na educação escolar, influenciada pela geografia que se praticava na academia, a Geografia dividia o estudo das paisagens em naturais e humanizadas, além de estratégias didáticas pautadas na memorização dos lugares e de seus elementos. Ao aluno cabia descrever e relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. O propósito era ensinar uma Geografia científica que, na época, significaria ser sinônimo de neutra (CASSAB, 2009).

Em seus pareceres, Ruy Barbosa faz o seguinte relato a respeito do ensino de Geografia no fim do século XIX:

O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca dos aspectos físicos e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém quase todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na Geografia Geral, a grande questão, o empenho quase absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na Geografia Particular, recrudesce a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar (BARBOSA, 1946, p. 306).

Mais adiante, já no início do século XX, surgem as primeiras obras de fato formais de Geografia no Brasil, vindas de Delgado de Carvalho (1884-1980) e Everardo Backheuser (1879-1951).

Segundo Anselmo e Bray (2000), Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho representam as duas principais vertentes epistemológicas da Geografia na década de 1920. Considera-se que, naquele contexto, o espírito de modernização no Brasil como algo mais amplo que a própria Geografia, de maneira que, o processo de sistematização do pensamento geográfico brasileiro cumpriu também com o papel de modernização da estrutura social, via políticas estatais e via educação.

Ainda segundo Anselmo e Bray (2000), nos anos iniciais do século XX, passa-se a compor uma via de institucionalização da geografia, que tem no ensino de primeiro e segundo graus a sua fundamentação. É nesse período também que se fundam os primeiros movimentos para a criação do ensino superior em Geografia, via Curso Livre de Geografia Superior, fundado em 1926, por Everardo Backheuser e Carlos Delgado de Carvalho.

Já em 1934 é criada a primeira faculdade de geografia, juntamente com a fundação da Universidade de São Paulo, contudo, os articuladores dessa instituição – Paulo Duarte e Júlio de Mesquita Filho – adotaram para a faculdade de geografia o modelo francês de universidade. Assim, a Geografia regional francesa assume a vanguarda dos estudos geográficos no Brasil, colocando a vertente alemã, defendida por Backheuser em desvantagem em relação ao modelo francês defendido por Delgado de Carvalho (ANSELMO; BRAY, 2000).

Para Moreira (2014), Delgado de Carvalho pode ser apontado como o introdutor de um discurso de sentido moderno na geografia brasileira. Assim, a partir da década de 1920, tem início um período de importantes transformações no ensino de Geografia no Brasil. O modelo tradicional passa a ser combatido por uma nova proposta, que passou a ser oficial a partir da reforma implementada em 1925, por João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz). Tratava-se de um tempo de profunda reflexão sobre a educação nacional, animado pelo otimismo e entusiasmo pedagógico. Não tardou para que os

questionamentos se traduzissem em mudanças na legislação educacional brasileira (NAGLE, 1976; ROCHA, 1996).

A reivindicação de mudança no ensino de Geografia abarcava não apenas a metodologia empregada em sala de aula, mas também os conteúdos e seu tratamento didático, e Delgado de Carvalho, professor de Geografia e de Sociologia no Colégio Pedro II, no início do século XX, é apontado como um dos grandes responsáveis por esse movimento (ROCHA, 1996).

Ele propôs um ensino de Geografia mais científico, no qual as aulas não se restringissem ao repasse de dados e nomenclaturas geográficas. Para Delgado de Carvalho, os estudos deveriam ter como ponto de partida a fisiografia, ou seja, a geografia física elementar. Além disso, na disciplina de Geografia Humana, segundo ele, deveria ser dado maior destaque à antropogeografia, algo que já se realizava na Europa. Todavia, sua maior contribuição ao ensino de Geografia foi insistir para que os professores valorizassem o meio no qual os alunos vivem, fazendo com que essa abordagem metodológica fosse realizada em todos os conteúdos. Assim, as informações sobre outras regiões deveriam servir como suplementares ou como meras referências comparativas com o local de moradia dos alunos. Com tais orientações, Delgado de Carvalho trouxe para o Brasil uma perspectiva moderna de Geografia, pautada no positivismo científico e nos métodos pedagógicos ativos de Pestalozzi (ROCHA, 1996).

Segundo Cassab (2009), em livro publicado em 1943, Delgado de Carvalho escreveu na introdução que:

[...] mais do que em qualquer parte do programa, será na Geografia Regional do Brasil, que o mestre encontrará as situações mais sugestivas para a imaginação dos jovens e mais empolgantes para o seu coração. É um grande serviço de patriotismo e de fé que o Brasil espera dos seus professores de Geografia: é tão belo e tão nobre o que Ele espera de nós! (CARVALHO, 1943 apud CASSAB, 2009, p. 10).

Posteriormente, outros autores, tais como Pierre Deffontaines (1894-1978) e Pierre Monbeig, segundo Moreira (2014), traçaram o perfil da primeira geração de geógrafos de São Paulo.

Ao fundo, tratava-se ainda da necessidade de se "provar" a existência do Brasil para a consolidação do próprio Estado, como uma necessidade de

legitimação dada pelo caráter científico. Nesse aspecto, a Geografia teria muito a contribuir.

Significaria produzir o conhecimento necessário sobre o próprio território para a introdução de políticas públicas, legitimando o papel e a consolidação do Estado ao mesmo tempo. Assim, por meio da escola, seria consolidado um sentimento de pertencimento.

No que se refere à execução de políticas de Estado, isso tornava premente a tarefa de se reconhecer o território que se governava (note que, até o final do século XX, imensas áreas de nosso país ainda eram desconhecidas em seus detalhes mais básicos). Duas tarefas estruturais tinham de ser realizadas: difundir a ideia de que o Brasil existia caberia à escola, enquanto pesquisar e dizer o que seria, de fato, o país, caberia ao Instituto. (SANTOS, 2016, p. 21).

Esse cenário caracterizou-se, portanto, pela produção de um compêndio de informações que serviriam à consolidação do Estado brasileiro, reconhecendo territórios e criando uma taxonomia dos lugares, resguardando à geografia o papel institucional de organizar e dar sentido a todas essas informações, mas que carecia de uma matriz de pensamento que fosse brasileira.

Outros exemplos da valorização da Geografia e do seu ensino no Brasil, ao longo da década de 1930, foram, segundo Cassab (2009): a normatização, em âmbito nacional, da presença da Geografia no ensino básico de vários estados; a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, contando com curso superior de Geografia; e a criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937.

1.6.2 A época de ouro da Geografia brasileira: o discurso geográfico como discurso “do”, “sobre” e “para” o Brasil

Será somente a partir da década de 1950 que vai haver um divisor de águas na construção do pensamento geográfico brasileiro. Segundo Moreira (2012), essa construção foi o resultado de anos de conhecimento acumulado, que foi produzido sobre o território brasileiro desde os estudos realizados ainda no império para a questão da seca no sertão nordestino. A implementação dos marcos geodésicos, as descrições dos naturalistas e viajantes que produziam

seus legados, a instalação do telégrafo, as expedições de Rondon, a criação do Instituto Histórico e Geográfico, em 1838 (IHG), a criação da Sociedade Brasileira de Geografia, em 1883 (SBG), a Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934 (AGB) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1939, são alguns fatos nessa construção.

Para Pereira (1994), esse vasto acervo que reuniu mapas, descrições e narrativas do Brasil traçou um quadro que se constituiu como solo epistemológico que se consolidou na década de 1950. Segundo Moraes (1988), até a década de 1950, tínhamos um contexto de ideologias geográficas, e não um pensamento geográfico consolidado.

No que se refere à produção do conhecimento geográfico desse contexto, verifica-se uma presença marcante das correntes neopositivista e funcionalista, aqui identificadas como a Geografia Clássica. Nela, o que se pode observar é uma Geografia fragmentada que apresenta uma noção de sociedade (Geografia humana) destacada da natureza (Geografia física), em que a sociedade se apresenta fora da sua relação com o meio (MOREIRA, 2014).

Tal concepção tem suas raízes fundadas na tentativa de se legitimar a Geografia como ciência nos moldes que pretendia o positivismo e, no âmbito da questão de ordem metodológica, havia a construção de um discurso de neutralidade para a Geografia.

Segundo Moreira (1985), desde que a Geografia ganhou status acadêmico, deixando de ser produzida por estrategistas ou oficiais do exército e passando a ser produzida por especialistas nas universidades, ela reivindicou um ar de neutralidade.

Sob o manto universitário, o saber geográfico adquirirá aquela feição que o sociólogo Karl Mannheim (1891-1947) sugeria deveriam ter, o saber e instituições universitárias, qual seja, a de pairar acima dos embates ideológicos e das contradições sociais que sustentam esses embates. (MOREIRA, 1985, p. 42).

Embora houvesse essa busca pela legitimação da Geografia por meio da “neutralidade científica”, pode-se dizer que as décadas de 1940 e 1950 estiveram marcadas por uma visão ufanista do Brasil, ou seja, de engrandecimento do país por meio da enumeração e descrição das riquezas naturais, e pela omissão das dimensões culturais e políticas da sociedade.

A base da abordagem geográfica prestava-se a tratar ou estudar a natureza, o homem e a economia, mas de forma estanque (CASSAB, 2009). Nesse contexto histórico, a Geografia foi um importante veículo a serviço do Estado brasileiro, pois sua presença nas escolas permitia atender aos anseios de valorização do país.

Essa perspectiva nacionalista também deu o tom para a elaboração dos livros didáticos, que se estendeu até meados da década de 1970. Nesse período, dois autores monopolizaram o mercado editorial: Delgado de Carvalho, entre as décadas de 1910 e 1930, e Aroldo Edgard de Azevedo, entre as décadas de 1930 e 1970 (PEREIRA, 1999).

Aroldo de Azevedo elaborou cerca de trinta livros didáticos de Geografia, que foram editados e reeditados até 1980. Suas obras tiveram excelente aceitação por parte dos professores, fazendo com que elas formassem várias gerações de brasileiros nas quatro décadas em que predominou nas escolas do país (CASSAB, 2009).

Na introdução de um dos seus livros, de 1951, ele escreve:

Dispomos de vantagens que outros países não conhecem; somos um povo jovem, ainda em formação, que tem diante de si uma longa estrada a percorrer; as dificuldades do presente só devem ser encaradas como estímulos para a realização de grandes tarefas, que a nossa inteligência e o nosso bom senso saberão executar com absoluto êxito. (AZEVEDO, 1951, p. 7).

Assim, a década de 1950 se caracterizará como ponto de partida para novas mudanças na ciência geográfica, pois com a revolução teórico-quantitativa abre-se uma nova perspectiva de análise. A crítica à geografia clássica resulta também em uma revisão dos conteúdos ensinados na disciplina de Geografia, mas sem modificar o formato das aulas e, em consequência, seus objetivos e a didática de ensino. Portanto, o objetivo permanecia centrado na consolidação de uma visão ufanista da nação e de suas riquezas, embora seu método de ensino continuasse centrado na memorização (CASSAB, 2009).

Em um dos livros de Geografia, aparece o seguinte texto:

A Geografia ocupa hoje uma posição de destaque no grupo das chamadas Ciências da Terra. Durante muitos anos sua aplicação era limitada ao fornecimento de informação de fatos nem sempre importantes. Nos últimos 20 anos, a Geografia abandonou essa fase,

ingressando na análise e diagnóstico da problemática do desenvolvimento das nações. Os especialistas nas diversas ciências diretamente ligadas aos estudos dos fatos desenvolvidos à epiderme da Terra [...] solicitam cada vez mais a contribuição do geógrafo na realização de trabalhos básicos para o estabelecimento de uma estratégia de desenvolvimento. (RODRIGUES, 1972, p. 12).

Ao longo de vários anos, a Geografia se restringia a apresentar, por meio de dados numéricos, tabelas e gráficos, a riqueza natural e o desenvolvimento da economia brasileira. O propósito era mostrar como o Brasil seguia em direção ao seu destino manifesto, ou seja, tornar-se uma das potências econômicas do planeta. Nesse período, o ensino de Geografia é marcado pela perspectiva teórico-quantitativa (CASSAB, 2009). Um dos principais autores de Geografia nesse período foi Aroldo de Azevedo.

Esse autor publicou, em um de seus livros didáticos, em 1969, o texto a seguir: “conhecer os fatos essenciais da Geografia do Brasil constitui-se em dever de todo brasileiro que se interessa pelos seus destinos” (AZEVEDO, 1969, p. 1). A obra apresenta grande abundância de gráficos e tabelas, valorizando dados e, portanto, seguindo os preceitos do paradigma vigente.

Para Moreira (2012), a geografia brasileira nasce e se desenvolve na perspectiva da chamada Geografia Clássica, pois segue o quadro da evolução da geografia mundial, incorporando seu referencial teórico, mas não incorporando sua crise.

Ainda, segundo Moreira (2012), desde a década de 1950, auge do pensamento geográfico marcado pelo positivismo, surgiram autores que foram rompendo com a perspectiva de análise até então dominante.

No texto “As matrizes da renovação”, Moreira (2012) coloca que o desenvolvimento da Geografia Clássica estava alinhado a um contexto de um Estado articulador do desenvolvimento econômico e social em virtude do pós-segunda Guerra Mundial e que, desde a década de 1950, alguns autores foram fundamentais para se contrapor à corrente dominante da geografia naquele momento.

O período de 1950 a 1970 é marcado por intenso movimento de crítica e renovação do pensamento geográfico no mundo e no Brasil. Orientada no início para o positivismo como fundamento do discurso geográfico existente - nesse livro designado geografia clássica -, paulatinamente, a crítica se descobre no processo histórico da acumulação primitiva e no valor abstrativo que vem com ele às origens do que se busca resolver. (MOREIRA, 2012, p. 9).

Ainda sobre a interação entre escola, universidade e institutos de pesquisas aplicadas de geografia, Moreira, em entrevista concedida para esta tese, entende que, até os anos 1950, o IBGE teve maior influência sobre a Geografia que se ensinava nas escolas que a própria universidade naquilo que se discutia internamente.

Contudo, ainda que possamos explicitar as relações entre a demanda do Estado e a produção do conhecimento acadêmico, seria incorreto pressupor uma relação linear e hierarquizada. Notadamente, devemos considerar que haja dinâmicas interdependentes de interação e que, dialeticamente, caracterizam-se tanto na estrutura do Estado como na produção, escolha e consolidação dos modelos de compreensão de mundo, oriundos das universidades e demais instituições ligadas à produção de conhecimento.

Nesse sentido, coloca que não apenas o IBGE tinha grande prestígio e reconhecimento por sua produção de conhecimento sobre Geografia e sobre o Brasil, mas também muito do que os professores reproduziam nas escolas, sob o manto da disciplina Geografia, era substancialmente o que o próprio IBGE produzia sobre o Brasil.

Foram os mapas do Brasil e das regiões brasileiras, produzidos pelo IBGE e apresentados em sala de aula, que efetivamente criaram o sentimento de pertencimento ao país. Foram os discursos produzidos pelos geógrafos ligados ao IBGE que ilustravam os materiais didáticos utilizados nas escolas, pois, em grande parte, esses geógrafos eram os mesmos que produziam o conhecimento geográfico nas universidades.

1.7 Prenúncios do processo de renovação e a crise da geografia clássica brasileira: a deslegitimação do discurso geográfico na produção científica e na escola

No plano mundial, a tradição francesa, que muito influenciou a Geografia brasileira, e a tradição alemã já tinham sido questionadas pela "escola anglo-saxônica" que surgira nos Estados Unidos durante a década de 1960. Mesmo sendo questionada, ou até mesmo pouco difundida na França, essa nova perspectiva para a Geografia se difundiu com o nome de *New*

Geography, sendo traduzida como Geografia Nova ou Geografia Quantitativa e Teorética (MOREIRA, 1985).

Para Moreira (1985), a Geografia Nova incorpora a matemática como fundamento de sua análise, que "permitirá uma notável precisão de movimentos sobre o espaço mundial" (MOREIRA, 1985, p. 46) - a matematização da paisagem no lugar da descrição da paisagem e, assim, a tipologia dos padrões espaciais. No lugar de uma descrição subjetiva das análises de campo, a objetividade foi posta pela precisão dos computadores.

Assim, representará uma revolução na Geografia, tornando-a uma sofisticada arma de controle do espaço. Esse *novo* método (Geografia Nova) se opunha ao *velho* método da geografia europeia (Geografia Clássica), permitindo uma precisão no tratamento quantitativo dos dados estatísticos. Para Moreira (1985), sua rápida e ampla difusão se deve à mundialização do capitalismo, e sua origem, nos Estados Unidos, revela sua centralidade nos anos 1960.

Não apenas a *New Geography* surgiu como ponto de embate à geografia clássica, mas também, desde a década de 1950, os embates em torno de uma geomorfologia dinâmica/climática nos Estados Unidos também revelaram o movimento de questionamento (MOREIRA, 2012).

Isso demonstra que já estava em curso um movimento de renovação do pensamento geográfico, denotando uma necessidade de se revisitar o arcabouço teórico metodológico dessa ciência, a fim de se atribuírem novos significados para dar respostas às mudanças pelas quais o mundo vinha passando.

No contexto mundial de crise (política, econômica e social) da década de 1970, não apenas a Geografia Clássica estava sendo questionada, mas também a recente, e tida como "oficial", Geografia Nova entrava em crise.

Moreira (1985, p. 48) coloca "no plano mais imediato, a própria crise da 'geografia oficial' e, no plano mais geral, a crise do capitalismo." Essa afirmação diz respeito à relação dialética entre a produção do conhecimento científico e o modo de produção político, econômico e social.

Nesse primeiro momento, caberia dizer apenas sobre a passagem de um contexto de maior intervenção do Estado, conduzindo as políticas no plano

econômico e de organização do território para uma ordem de menor intervenção e, portanto, conduzida, principalmente, pelo mercado.

No caso da Geografia, o enfraquecimento do papel do Estado necessariamente gerou uma crise existencial para a perspectiva da Geografia Clássica tanto quanto para a perspectiva da Geografia Nova. Isso em função da historicamente e consagrada relação íntima entre o Estado e a produção do conhecimento geográfico na sua especificidade de organização dos territórios.

Nem a Geografia Clássica, a “velha geografia” da Europa, respondia às demandas impostas por essa nova sociedade, nem a Nova Geografia estadunidense se mostrava capaz de traduzir esses novos significados.

Se, por um lado, a emergência da indústria e do planejamento estatal conduz à Geografia um papel de importância inusitada, por outro lado, as limitações teóricas e prático-operacionais, que esta nova forma de praxes torna visíveis, produzem o coro de insatisfações mencionado por Lacoste. São as críticas, mais que a euforia, o fato que engendra, nos anos 1950, um desejo de mudanças. (MOREIRA, 2012, p. 9).

Pode-se dizer que, à medida que o sistema econômico vigente entra em crise, a tradição da produção desse conhecimento também entra, uma vez que pode deixar de responder às necessidades na reorganização dessa sociedade. Tudo é posto em crise e deve ser repensado a fim de responder as novas demandas sob risco de tornar-se desnecessário ao planejamento do Estado, ou obsoleto sob o olhar da sociedade.

Diante da geopolítica da Guerra Fria, a divisão da Alemanha, as guerras anticoloniais, a derrota dos EUA no Vietnã, as revoluções de maio de 1968, enfim, todo aquele contexto conturbado revelou o fim de um período de crescimento econômico do pós-guerra. Com isso, emergiu um movimento de questionamento da cultura, dos padrões de sociedade e da produção do conhecimento que, na Geografia, resultou num movimento de renovação das suas bases teórico-metodológicas e epistemológicas. (MOREIRA, 2012; SANTOS, 2016).

No início da década de 1970, dando continuidade às reformas no sistema educacional brasileiro, iniciadas pelo ensino superior em 1968, o governo militar instituiu a Lei 5.692/71, que altera a organização curricular do

país.

As disciplinas de Geografia e História sofrem grande repressão, sendo suprimidas em sua autonomia. Ambas passam a compor uma nova disciplina chamada Estudos Sociais (CASSAB, 2009). O novo componente curricular mesclava os conteúdos das duas áreas, mas, na prática, não contemplava nem os propósitos do ensino de Geografia nem os do ensino de História (RESENDE, 1986, p. 18).

O programa se inicia com “o homem e a conquista do espaço vivido”, e passa bruscamente para um “espaço” de informação distante, longínquo que inclui até mesmo noções cosmológicas, dificilmente assimiláveis pelo aluno. Acresce ainda a insuficiência da carga horária para o cumprimento do programa, uma vez que os livros didáticos, em geral, o seguem rigidamente, obrigando o professor a uma terrível ginástica dentro do tempo disponível.

Alguns estudiosos apresentam possíveis motivos para que a Geografia e a História deixassem de ser ensinadas de maneira independente. Em geral, há concordância quanto à necessidade de despolitização do ensino brasileiro, pois as duas disciplinas traziam para as salas de aula importantes debates a esse respeito (CASSAB, 2009).

Outro possível fator diz respeito à Geografia ser vista como superficial e singular, sendo pouco útil para a formação de mão de obra especializada, visando a suprir as necessidades do crescente parque industrial brasileiro, que foram atendidas pela chamada “educação tecnicista”. Ela tinha como propósito tornar o processo educativo mais “eficiente” e menos científico, tendo como ideologia promover a racionalização e a mecanização. Nesse sentido, as ciências ditas “humanas” possuíam importância secundária (RESENDE, 1986).

A defasagem no ensino de Geografia não se restringe às escolas da educação básica. A formação aligeirada em Estudos Sociais, conhecida como licenciatura curta, e a ênfase dada pelas universidades na formação do geógrafo-pesquisador fazem com que os alunos que não se enquadram nesse perfil, ou os que tenham optado pela licenciatura em Geografia, sejam pouco valorizados, como se o ensino fosse menos importante que a pesquisa.

O ensino universitário apresentava características de uma Geografia fragmentada em física e humana, e em meio a essa fragmentação, nenhuma

possibilidade de uma leitura integral da relação entre a sociedade e a natureza. Caracterizava-se por um conhecimento desconectado da realidade político-econômica do Brasil, em especial para o contexto em que estava inserida. A ação combinada de todos esses elementos desencadeou sérios problemas para a Geografia e seu ensino escolar.

Por outro lado, no ensino superior, mas principalmente por parte dos estudantes universitários de Geografia, surgiram os primeiros movimentos em defesa da retomada e renovação do seu ensino no ensino básico.

Assim, foi a partir da crise na Geografia que surgiu um movimento de renovação dos seus propósitos. Crise esta que será o cerne da segunda seção desta tese.

2 O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA E O ENSINO DA DISCIPLINA NA ESCOLA BÁSICA: TENSÕES, DESDOBRAMENTOS E FRAGILIDADES

*Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém*

Belchior – Apenas um rapaz latino americano

No final da década de 1970 e durante a década de 1980, o pensamento geográfico brasileiro vivenciou outra ruptura que se caracterizou como um momento muito singular de renovação de suas bases teórico-metodológicas e epistemológicas.

Tal movimento vivenciado a partir de 1978 foi permeado por variantes metodológicas que precisam ser bem explicitadas a fim de trazer elucidações para o discurso construído acerca da Geografia que se ensina atualmente nas escolas.

Aqui apresentam-se aspectos dos desdobramentos desse movimento de renovação da Geografia no ambiente escolar a fim de se questionar em que medida as críticas postas às correntes, até então, dominantes na Geografia, foram incorporadas por aqueles que herdaram os frutos dessa crise. Ou seja, verificar qual o alcance efetivo das críticas postas por essa Geografia, que foi denominada posteriormente como “Geografia Crítica”, no currículo escolar para o ensino dessa disciplina no contexto atual, e principalmente, vislumbrar a ausência dessas críticas postas nesse movimento de renovação na definição dessa Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Geografia no Brasil.

Como um marco para essa ruptura, atribui-se a realização do III Encontro Nacional de Geógrafos realizado em 1978, na cidade de Fortaleza (CE), que contou com a presença de hoje reconhecidamente importantes geógrafos brasileiros pela produção acadêmica, tais como Ruy Moreira, Milton Santos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entre outros, que, junto do movimento estudantil, influenciaram de forma marcante uma nova postura da Geografia frente à produção do conhecimento. (SANTOS, 2016).

Para Moreira, em entrevista concedida para esta tese, esses questionamentos da chamada Geografia Crítica foram protagonizados principalmente pelos estudantes de graduação e pós-graduação em Geografia que não vislumbravam, na Geografia que se ensinava nas universidades, as respostas às demandas da sociedade.

Nesse sentido, já havia um ambiente de contestação e busca por uma renovação do pensamento geográfico que se tornava efervescente. No entanto, faltava um escopo teórico em que essas necessidades pudessem se apoiar.

Quando, em 1978, os geógrafos brasileiros reúnem-se em Fortaleza no 3º Encontro Nacional de Geógrafos, da AGB, a geografia brasileira vivia já um estado de grande ebulição. E isto pelo menos desde 1974. Nos vários cantos do país movimentos de crítica e renovação, espontâneos, difusos e portanto sem hegemonia nacional vinham acontecendo. O 3º ENG ensejou o olhar recíproco, o conhecimento dos protagonistas uns dos outros, a conscientização dos descontentamentos que promovem a necessidade das mudanças e a aglutinação das idéias que precipitam a crise da ciência. (MOREIRA, 1988, p. 29).

Contudo, qual o alcance do que se pretendia renovar? Para quem e contra o quê? Quais os fundamentos metodológicos estavam na raiz dessa geografia, se produzia até então, e como essa produção geográfica entrou em crise? Ou ainda, quais seriam os pressupostos epistemológicos que seriam necessários para que fosse possível refazer o discurso geográfico no sentido da sua leitura integradora da relação sociedade-natureza?

Trata-se de um momento de forte ebulição política no país, principalmente pelo contexto de abertura política da ditadura civil-militar, e será nesse contexto que irá surgir a necessidade de se politizar explicitamente o discurso geográfico, a fim de combater a perspectiva de neutralidade da Geografia Clássica e associada ao discurso dos Estados. (SANTOS 2016; MOREIRA, 2012).

Imbuídos nas questões políticas que efervesciam pela contestação da ditadura civil-militar, os protagonistas desse movimento de renovação no Brasil buscaram produzir mudanças que consideravam necessárias para a Geografia. Hoje, pode-se notar que havia uma preocupação em fundamentar tais transformações no plano teórico e epistemológico, pautando-se

principalmente em alguns autores que, de alguma maneira, traziam, por meio do discurso, um alinhamento político ao que se estava questionando no Brasil.

Há, no entanto, uma sensação de que essa clareza de se buscar fundamentar-se teoricamente para promover as mudanças no arcabouço metodológico da Geografia não foi amplamente difundida entre os atores da renovação.

Assim, a biografia e o percurso acadêmico de autores, como David Harvey, Neil Smith, Massimo Quaini, Jean Tricart, Milton Santos, Yves Lacoste influenciaram mais diretamente o movimento de renovação no Brasil que propriamente a novidade das novas abordagens teórico-metodológicas apresentadas por eles.

Mas como se caracterizava, em sala de aula, essa Geografia pautada na perspectiva da Geografia Clássica? Quais transformações esses autores citados trouxeram para renovar o pensamento geográfico e conseqüentemente o ensino de Geografia no ambiente escolar brasileiro?

A fim de responder a esses questionamentos, os itens a seguir trarão elementos que se pretendem mais esclarecedores do contexto político brasileiro em que se deu todo esse processo de renovação do pensamento geográfico.

2.1 O contexto político, econômico e social brasileiro do movimento de renovação: os sujeitos políticos e o papel da AGB

Havia, segundo Ruy Moreira (2007), um estado geral muito forte de insatisfação por parte dos estudantes universitários com a formação que recebiam. Essa insatisfação reverberava não só acerca da Geografia que se ensinava, mas também acerca da preparação para a vida profissional.

Também, e muito dessa insatisfação dava-se pelo fato de se gerar dúvidas acerca da real dimensão do que a Geografia poderia oferecer a quem se formasse nela, a capacidade de compreender o que estava acontecendo e responder ao que aquele momento exigia de intervenção e de participação.

Essa mesma insatisfação dos estudantes universitários se reverberava também nas escolas, ou seja, nos professores que, há pouco tempo, tinham

sido formados naquelas mesmas cadeiras universitárias, que tinham na memória a vida de estudante e que levavam da universidade para a escola uma expectativa de realizar um trabalho que ajudasse os alunos a se situarem no mundo, e não vislumbravam naquela Geografia que se praticava um bom veículo.

Ou seja, essa mesma insatisfação se repetia nas escolas e acabavam se refletindo também num grupo de professores que, transitando entre a escola e a universidade, buscavam sobretudo trabalhar no ambiente universitário e não encontravam possibilidades de entrar na docência universitária por esta ser muito restrita aos que controlavam os departamentos das universidades.

Nesse sentido, a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) se configurava como grande caixa de consonância dessas “oligarquias” e da permanência oligárquica desses grupos nos domínios dos seus respectivos departamentos universitários.

Na revista Boletim Paulista de Geografia (BPG), publicação mensal da seção paulista da AGB, há um artigo publicado na revista número 55, de novembro de 1978, que foi escrito por Carlos Walter P. Gonçalves, geógrafo dessa geração de renovadores do pensamento geográfico, hoje professor da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro.

O título do artigo: “A geografia está em crise. Viva a Geografia!” por si só, já é revelador do sentimento de necessidade de mudanças que permeava parte considerável da comunidade geográfica naquela situação.

No conteúdo do artigo, Gonçalves (1978) traz à tona o debate acerca da pertinência que a Geografia poderia ter na compreensão do mundo em plena transformação política, econômica e social, e que poderia deixar de ter, caso se mantivessem as velhas estruturas de uma Geografia compartimentada, pretensamente neutra. Colocava-se em questão a objetividade e a cientificidade dessas novas abordagens da geografia posta pelos renovadores, e esse texto procurou elucidar algumas dessas questões a partir da discussão metodológica e epistemológica da Geografia.

Não pretendemos com essas afirmações demonstrar a inutilidade da Geografia. Apenas alertarmos para o fato de que essa alienação da maioria dos geógrafos tem ocorrido exatamente num momento em que cada vez mais se acentuam as referências ao espaço, em que é discutido e divulgado, exigindo de nós um posicionamento. Está

em questão a cientificidade da Geografia, a própria existência da Geografia enquanto um segmento da divisão do trabalho científico. E o problema que nos parece ser o crucial diz respeito à definição do solo teórico da Geografia, à determinação do seu objeto científico. (GONÇALVES, 1978, p. 6).

Esses campos de insatisfação que não se viam, ou que se tinha dificuldade de se ver, também por conta do contexto político muito repressor, impediam um trânsito mais plural das pessoas por esses ambientes. Esses setores de insatisfação foram ao longo do tempo encontrando formas de se contatarem.

A fim de ilustrar o contexto repressor dessa época, Ruy Moreira conta que tanto ele como muitos outros que hoje configuram o quadro de professores que hoje são referência da esquerda na academia, desde meados da década de 1960, trabalhavam na docência, não na escola básica regular, mas sim nos cursinhos pré-vestibular.

Isso porque os cursinhos pré-vestibular não tinham o interesse de registrar os professores com carteira de trabalho, não estabelecendo vínculo formal de emprego, o que convergia com o interesse desses professores que conseguiam escapar ao controle imposto no contexto da ditadura civil-militar sobre a lista dos empregados que as empresas eram obrigadas a fornecer ao governo a fim de identificar e localizar os possíveis inimigos do sistema.

Sem esse registro formal, esses professores escapavam a esse controle, contando também com um ambiente menos hierarquizado por encontrarem donos de cursinhos que, pouco tempo antes, tinham sido professores de escolas e universitários.

Portanto, havia uma identificação entre eles, o que permitia a existência de um ambiente seguro, tanto do ponto de vista financeiro, pois tinham segurança de terem bons salários para a época, como para escapar ao controle da ditadura, o que foi muito importante naquele contexto.

Já no final da década de 1970, com a abertura política da ditadura civil-militar, foi possível sair dessa informalidade e assumir cadeiras nas escolas do ensino básico públicas e privadas, coincidindo, no caso de Ruy Moreira, com o retorno para a universidade para a realização do mestrado. Segundo ele, esse ambiente de abertura política se caracterizou como um grande estímulo

a retomarem os estudos, ao retorno às universidades e ao surgimento de um sentimento de renovação.

Em suma, foi esse o contexto que ele encontrou e com que se deparou com o movimento de renovação no âmbito da AGB. Assim a AGB tornou-se o grande espaço para esse encontro, quando finalmente em 1978, na realização do III Encontro Nacional dos Geógrafos, até então ainda organizado por essa oligarquia, e para ela, deu-se uma ruptura vinda pela presença massiva dos estudantes, que até então tinham pouca ou quase nenhuma participação nesse tipo de evento.

Para Charlles da França Antunes e Manoel Fernandes de Souza Neto, (2008), o episódio do III ENG, em 1978, em Fortaleza, apenas expressou um processo que já vinha tomando corpo na sociedade brasileira, “que, a bem da verdade, nunca o abandonou – a busca pela garantia dos direitos democráticos.” (ANTUNES; SOUZA NETO, p. 81).

Ao ser questionado se a ruptura nesse III Encontro Nacional dos Geógrafos foi para eles, geógrafos de carteirinha da AGB, uma surpresa, Ruy Moreira afirma que sim. Conta que, até então, esses encontros reuniam cerca de duzentas ou, no máximo, trezentas pessoas. Eram organizados de forma que os geógrafos consagrados e reconhecidos pudessem mostrar seus trabalhos, e caberia aos estudantes e demais geógrafos apenas assistirem.

Ocorre que, naquele encontro, por força da organização dos estudantes, estavam ali presentes entre seiscentas e setecentas pessoas, sendo mais da metade formada por estudantes. Mas não apenas estavam presentes, também estavam organizados para manifestar o descontentamento com aquele modelo de encontro, e mais aprofundadamente, o descontentamento com o modelo de Geografia que se apresentava.

Na percepção de Ruy Moreira, essa movimentação também foi formada, em parte, por professores de escolas que também não frequentavam o ambiente da AGB por saberem o que significava esse ambiente. Sabiam que, naquela estrutura, não teriam voz. E ainda, um terceiro grupo era formado por professores universitários que transitavam no ambiente universitário, sendo alguns alunos na pós-graduação - como o caso do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que mais tarde se configurou como um dos expoentes

dessa renovação - e que não encontravam perspectiva de serem contratados nessas universidades para desenvolver outra forma de se produzir Geografia, por conta dessas oligarquias citadas.

A AGB começa a se configurar então como um lugar que permitiu a esses estudantes universitários, somados aos estudantes de pós-graduação, que eram os que frequentavam o ambiente acadêmico, estabeleceram os vínculos com os professores das escolas. Até porque, em grande parte, os professores das escolas e os estudantes de pós-graduação eram as mesmas pessoas, permitindo um contato direto também com os demais professores das escolas que tinham saído das universidades e não tinham retornado. Formase assim, por meio da AGB, uma grande “correia de transmissão” entre a universidade e a escola.

Esse III Encontro Nacional de Geógrafos da AGB se caracteriza como um encontro mais que simplesmente acadêmico. Realiza-se ali um encontro dessas afinidades, interesses e anseios que, como colocado, já estavam permeados em todos esses ambientes.

O III ENG foi rigorosamente um encontro, não apenas no sentido formal dos profissionais de Geografia, mas também de experiências que vinham se desenvolvendo em todo o Brasil, em diferentes lugares, por diferentes pessoas, dentro de uma perspectiva crítica. Um encontro que aconteceu num momento em que a sociedade brasileira passava por grandes transformações, com o reaparecimento de importantes agentes sociais, como o Movimento Operário e o Movimento Estudantil. (ANTUNES; SOUZA NETO, 2008, p. 81).

É no encontro de todas essas insatisfações com a Geografia que se praticava nas escolas, nas universidades, na estrutura hierárquica e não democrática que a AGB se configurava e passava a ser questionada no todo dos questionamentos que permeavam o contexto de abertura política.

Faltava, contudo, um outro encontro de ideias, qual seja, um fundamento sólido metodológico que pudesse sustentar epistemologicamente essa renovação da Geografia para uma ciência que respondesse aos anseios colocados.

2.2 Os autores de referência e suas obras na perspectiva da renovação da Geografia brasileira

A seguir nos dedicaremos a explicitar sucintamente o porquê de tais autores terem sido tão importantes nesse contexto de renovação e servirem de base para a crítica que se fez ao modelo de geografia oficial da Geografia no ensino superior e na escola básica.

Assim, seguiremos por uma breve apresentação da biografia, um resumo do percurso acadêmico de alguns autores, e ainda, pela seleção de algumas obras de referência que tenham servido a esse movimento renovador da Geografia no Brasil.

Buscamos, dessa forma, explicitar a importância que alguns autores tiveram, influenciando a escolha dos caminhos metodológicos presentes nas críticas que foram apresentadas, o que, por fim, poderá servir de referência para uma reflexão acerca do tratamento de possíveis desdobramentos no campo acadêmico e escolar para o ensino da disciplina na escola básica.

Um autor de grande magnitude para a Geografia até os dias de hoje é David Harvey, geógrafo nascido na Inglaterra, mas que vive nos Estados Unidos, autor de diversas obras importantes para o estudo das cidades e da dinâmica urbana.

Mas foi o percurso acadêmico de Harvey que primeiro chamou a atenção dos sujeitos da renovação da Geografia no Brasil.

Trata-se de um geógrafo que se alinhava à metodologia da Geografia teórico-quantitativa, mas que declarou ter mudado de matriz metodológica devido à insuficiência que via nesse modelo teórico para explicar a complexidade das relações sócio-espaciais.

Assim, em contato com o modelo marxista, torna-se a referência que ainda é para a Geografia. Mas como dito, sua obra chega ao Brasil anos depois do primeiro movimento questionador da geografia oficial, sendo mais um dos elementos de confirmação das mudanças que estavam em curso na Geografia brasileira.

Para Moreira (2012), a obra de David Harvey de maior importância e impacto para o movimento de renovação do pensamento geográfico brasileiro

foi “A justiça social e a cidade”, publicada em 1980, com uma edição norte-americana publicada em 1973.

Segundo Moreira (2012), na obra “A justiça social e a cidade”, David Harvey combina elementos da chamada *New Geography*, como forma e processo, e conteúdos sociais e críticos, oriundos da adesão desse autor aos posicionamentos teóricos do marxismo. Esta obra marca também sua passagem de antes adepto da *New Geography* às teorias marxistas, que a partir de então passaram a pautar todos os seus trabalhos.

Em “A justiça social e a cidade”, Harvey (1980) coloca a noção dialética que entrelaça as “formas espaciais” e os “processos sociais”. Aqui formas espaciais foram entendidas como processos espaciais, assim como os processos sociais são formas espaciais, posto que se trata de práticas humanas. “A forma espacial é uma determinante do comportamento social e vice-versa” (MOREIRA, 2012, p. 46).

A obra em si aborda a distribuição da sociedade no espaço urbano em que se apresenta como resultado de uma ação combinada da distribuição territorial da renda monetária e renda fundiária, uma vez que é a relação entre essas modalidades de renda (monetária e fundiária) que orienta a distribuição das localizações espaciais.

Nessa perspectiva, o modo de produção se apresenta como a base real da relação geográfica entre forma espacial e processo social, em que o valor determina a forma do arranjo do espaço e a forma do arranjo do espaço determina o valor.

Observa-se a presença dos referenciais marxistas nessa perspectiva de análise, mas ressalta-se a importância que o conceito de espaço assume na obra. A centralidade da dialética entre formas espaciais e processos sociais é marcante e revolucionária para o paradigma até então apresentado pela Geografia.

Pode-se dizer que um fator de grande magnitude nesse autor e que serviu de influência para os autores desse movimento de renovação da Geografia no Brasil foi o fato de ter sido um geógrafo que declarava ter abandonado a perspectiva metodológica da geografia quantitativa, por não ter visto nessa abordagem elementos que fossem suficientes para a

complexidade da realidade que se apresentava, e anunciado sua adesão à corrente marxista.

Tal fato aparentemente teve grande efeito sobre os atores da renovação do Brasil, sendo possível verificar que suas contribuições teóricas alcançaram parte dos geógrafos brasileiros que se dedicaram a pesquisar e publicar textos sobre o ensino de Geografia, e até mesmo livros didáticos para alunos do ensino básico, mas que possivelmente para grande parte dos autores brasileiros, o que veremos nos itens posteriores.

Dessa maneira, tantos outros pensadores minimamente identificados como críticos ao modelo de geografia que se pautasse na corrente metodológica calcada na busca pela neutralidade científica, como no caso da Geografia Ativa, mas também da perspectiva neopositivista, aqui chamada Geografia Tradicional, também se tornariam referência para a renovação.

Assim, poder-se-ia citar também Neil Smith, geógrafo escocês nascido em 1954 na cidade de Leith, como outra referência de contestação ao modelo metodológico até então dominante no pensamento geográfico brasileiro.

O livro de Neil Smith que, segundo Moreira (2012), contribuiu para influenciar o movimento de renovação da Geografia no Brasil, foi “Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço”.

Nessa obra (o original norte-americano é de 1984), Neil Smith (1988) procura equacionar o problema filosófico do conceito de natureza e espaço, já colocado em consonância, e o problema teórico de pensar a realidade em constante transformação com elementos apropriados da Geografia (MOREIRA, 2012).

Segundo Moreira (2012), para Neil Smith, a natureza se apresenta como plano da relação metabólica do homem, e é por meio do trabalho que ele transforma a natureza em valores de uso, conforme suas necessidades.

Contudo, à medida que o capitalismo se torna globalizado, essa produção de valores de uso vai se transformando numa produção de valores de troca, alterando as condições naturais de cada lugar. E à medida que a produção de valor de uso vai sendo produzida já com o destino de ser valores de troca, muda-se o caráter qualitativo de uma primeira em segunda natureza.

No capitalismo, a partir da criação do estado e do mercado, cria-se uma tendência à subordinação entre produção do valor de uso (primeira natureza) sobreposta pela produção de valor de troca (segunda natureza), e assim desdobra-se por meio do avanço da ciência e da técnica numa terceira natureza, qual seja a esfera da circulação das mercadorias mediada pela relação entre Estado e mercado, colocando o foco no espaço como resultado dessa múltipla produção da natureza.

É nessa interação dialética entre naturezas e espaço que se dá a estrutura territorial fragmentada, num movimento entre mercado e Estado, promovendo diferenciação e equalização e assim combinando o desenvolvimento desigual em constante transformação (MOREIRA, 2012).

Nota-se que há, na apresentação dessa leitura que aproxima a Geografia, a Antropologia e a Economia, uma busca pela visão integradora bastante específica da relação entre os conceitos de sociedade e natureza, contrapondo-se diretamente ao movimento de fragmentação da ciência que produziu uma Geografia Humana e outra Física.

Essa busca pela quebra do paradigma da fragmentação da Geografia, elemento de grande contestação ao longo desse processo de renovação no Brasil, foi mais do que suficiente para que esse e outros autores se tornassem referências.

Outro autor foi Máximo Quaini, principalmente em função da publicação da obra “Marxismo e Geografia”, em 1979. Quaini apresenta o primeiro capítulo de sua obra com o título “Crise da geografia”, o que revela explicitamente tratar-se de uma obra com uma clara intenção de apontar para novas perspectivas para o pensamento geográfico.

Nessa obra, Quaini inicia o primeiro capítulo com uma citação de Claval em que se apresenta uma crítica à dicotomia criada pela Geografia Clássica.

Os geógrafos não estão hoje, totalmente satisfeitos com o instrumental transmitido pela geração precedente. Têm, muitas vezes, a impressão de que sua disciplina é feita pela justaposição de elementos cujas relações não se impõem com muita lógica. Tomemos um manual escolar de geografia humana [...] a aparência é de incoerência [...] portanto, compreende-se também o sentido de insatisfação de muitos principiantes e as dúvidas que sente a respeito da unidade, utilidade e das funções da disciplina na qual se iniciam. (CLAVAL, 1972 apud QUAINI, 1979, p. 49-51).

É um livro de 1979 com a primeira edição publicada na Itália em 1974. Nele o autor demonstra como as categorias da Geografia aparecem e são abordadas nas obras de Marx, praticamente servindo como um guia para os geógrafos marxista que buscavam implementar o marxismo nas suas práticas militantes, mas que sentiam falta de integrar ao discurso que se produzia na academia e em sala de aula.

É a discussão acerca da relação homem-natureza que leva Quaini a centrar as referências nos efeitos da acumulação primitiva sobre a passagem das “sociedades naturais” (comunitário-naturais) para as “sociedades históricas” (individual-privadas), dando ênfase sobre o que chamou de bases ecológico-territoriais das sociedades na história (MOREIRA, 2012).

Apresenta, a partir da leitura marxista, que a relação sociedade-natureza deve ser vista sob o aspecto histórico e que, nesse aspecto, há uma dupla determinação: o homem se relaciona com a natureza como *história natural* e simultaneamente como *história social*, e identifica que é o trabalho que se apresenta como elemento de passagem de um momento a outro.

Ocorre que essa dupla determinação natural-social da história do homem se realiza no âmbito e na medida do caráter da relação *homem-homem* dentro da relação *homem-natureza*, e isso traz o todo da relação *homem-natureza* para a relação *homem-homem*, e vice-versa.

Há, portanto, uma organização ecológico-territorial das sociedades que irá se transformar a partir da quebra de vínculo que existe na relação *homem-natureza*, na passagem das sociedades naturais para as sociedades históricas, e essa quebra se dará essencialmente pela história de expropriação e separação entre o *homem* e a *natureza* na sua relação *natural-comunitária*. (MOREIRA, 2012; QUAINI, 1979).

Diante desse contexto de autores que apresentaram nos seus discursos a quebra da visão dicotômica da relação entre sociedade e natureza, Jean Tricart apresenta em “Ecodinâmica”, livro publicado em 1977, uma possibilidade de leitura integradora da relação sociedade-natureza.

O livro foi publicado a partir de uma série de conferências proferidas por ele mesmo no ano de 1975, no IBGE. Segundo Moreira (2012), nessa obra, Tricart “retoma a teoria do meio ambiente como resultado de um todo integrado

dos seres vivos e a parte inorgânica do planeta, exposta em 'Terra: planeta vivo', de 1972" (MOREIRA, 2012, p. 57).

Assim, apresenta uma crítica ao que se tornou a Geografia Física apontando para uma possibilidade de superação da dicotomia que compartimentou o conhecimento, tornando-o estéril. Essa crítica foi apresentada por meio da apresentação de uma abordagem que combinou os conceitos de sistema e ecologia numa forma de reciprocidade de interação entre o que é da Geografia Física e o que é da abordagem sistêmica. (MOREIRA, 2012).

Para Tricart, o ponto de partida é o conceito de meio ambiente como resultado da interação entre os seres vivos (incluindo o homem) e o mundo inorgânico. Partindo-se da interação entre fluxos de matéria e energia, o conceito de ecossistema é baseado na relação de interdependência, sendo o encadeamento originado desses fluxos, podendo ser vistos cada qual como um subsistema dentro do todo sistêmico (MOREIRA, 2012).

Nesse encadeamento de relações entre fluxos de matéria e energia, as relações humanas também são entrecruzadas entre si e com o meio ambiente, situando o homem como ser vivo dentro do sistema. Contudo, reconhecendo que a técnica coloca o homem na condição de criar a própria história do meio, na medida em que a história da técnica confunde-se com a própria história do homem, assim fazendo com que se perca o sentido qualquer discussão que parta da distinção entre meio natural e meio modificado pelo homem.

Observa-se, nessa perspectiva, a busca por uma integralidade, aparentemente perdida até então, na produção do conhecimento que versava sobre as dinâmicas da natureza. Como podemos observar, há um claro descontentamento em relação aos propósitos de uma ciência que não integrasse a sociedade e a natureza, tornando-a vazia de significado.

Por fim, Tricart apresenta a grande vantagem dessa abordagem ecossistêmico-integrada quando coloca sua eficiência na prática do ordenamento territorial, por meio da qual se pode evitar, estabilizar ou recuperar danos criados ao meio.

Como se vê, Jean Tricart apresenta uma visão integradora da Geografia se contrapondo à marcante fragmentação característica da Geografia Clássica

em Geografia Humana e Física, e para os geógrafos que pretendiam essa renovação do pensamento geográfico, essa contribuição, vinda de um geógrafo com reputação reconhecida e respeitado por aqueles que se identificavam como pertencentes à “Geografia Física”, tinha grande valor para que não pudessem ser acusados de defensores de uma “Geografia Humana”, em detrimento de uma “Geografia Física”.

Outra contribuição importante, em especial por não pertencer à corrente marxista, mas sim à fenomenologia, foi a de Y-fu-tuan.

Sua principal contribuição, naquele contexto, ocorreu a partir do livro “Espaço e lugar: perspectiva e experiência”, publicado em 1983, obra que tem sua edição original norte-americana em 1977.

Segundo Moreira (2012), Tuan escreve o livro com o intuito de dar tratamento mais teórico e conceitual ao livro “Topofilia”, de 1980 (edição original de 1974), e esse novo livro, ao invés de aprofundar questões acerca dos conceitos de espaço e lugar, acabou centrando-se na experiência corpórea como fundamento espacial da Geografia.

Para o autor, o espaço é um produto de nossa relação de corpo com o entorno e, portanto, é resultado das nossas experiências corpóreas de sensação, percepção e imaginação (TUAN, 1983).

Nas nossas relações de experiência com o entorno é que surge a primeira noção de espaço, mas ainda de forma vaga e abstrata. Essa noção torna-se lugar na medida em que passamos a conhecer e a atribuir significado. Assim, a visão, o olfato, o tato, o paladar enquanto sensações corpóreas nos levam a organizar o entorno como espaço.

Moreira (2012) coloca que para Tuan, a cultura vem dessa relação corpo-espaço, segundo a linguagem dos significados com que o espaço se arruma. Sendo assim, cada cultura se arranja espacialmente de acordo com a força objetiva e subjetiva das experiências locais de cada sociedade.

Tuan apresenta uma perspectiva de compreensão da sociedade que difere da perspectiva positivista da Geografia Clássica. Contrapõe-se principalmente por apresentar-se como uma perspectiva integradora da relação com o meio, colocando o espaço como centro das relações e o corpo como fundamento dessa mediação.

Nesse sentido, fortalece-se a diversidade metodológica do movimento de renovação, garantindo a pluralidade de ideias, mas afinando-se com a crítica à fragmentação do pensamento na Geografia.

Reconhece-se que, embora tenha tido grande importância, essa última contribuição não teve o reconhecimento garantido na mesma proporção. Pouco se fala sobre tais influências, pairando sobre o movimento de renovação um ar de renovação a partir dos pressupostos marxistas apenas.

A última referência a ser citada, mas talvez a mais influente por conter um discurso mais direto, é Yves Lacoste a partir da publicação de “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para se fazer a guerra”.

Lacoste publica *essa obra* no ano de 1977, sendo que sua primeira edição francesa é de 1976. Posteriormente outras edições foram sendo publicadas incorporando novas reflexões. A última versão é de 1985, que foi inteiramente reescrita a fim de incorporar no texto as reflexões que apareceram nos prefácios das edições anteriores.

Segundo Moreira (2012), nesse livro, Lacoste apresenta a ideia de que a evolução histórica da Geografia é marcada por uma bifurcação que distingue uma Geografia a serviço dos estados e outra acadêmica, voltada às pesquisas universitárias e à formação dos professores, que sepultou a primeira, a geografia dos estados maiores.

A crítica apresentada à geografia acadêmica é justamente a crítica à geografia clássica. Trata-se dessa perda da identidade da Geografia vinculada a um saber estratégico para uma noção supostamente neutra pela sua tentativa de tornar-se um saber científico.

O termo “disciplina simplória e enfadonha”, empregado por Lacoste nessa obra, reforçou as críticas a essa geografia clássica, pautada no positivismo. Tais termos se referem à ideia de que essa geografia tenha se centrado meramente em descrever, enumerar e memorizar, obrigando os alunos a decorarem, por exemplo, nomes de rios e seus afluentes, distanciando-se cada vez mais da geografia praticada pelos Estados, firmas e os múltiplos segmentos da sociedade que vislumbram, nesse saber, um saber estratégico.

Assim, Lacoste (1977) apresenta uma noção de análise espacial que combina níveis de representação em escalas, isto é, ao mesmo tempo um espaço integrado e diferenciado por níveis de conceituação.

A estrutura e a apreensão da espacialidade diferencial partem das diferentes configurações espaciais dos fenômenos, sendo esses, geológico, climático, social, econômico cultural etc. (MOREIRA, 2012).

É por meio da sobreposição de diferentes espacialidades e diferentes escalas de análises que se compõe a integralidade da relação sociedade-natureza.

Para Moreira (2012), outro autor de fundamental importância nesse processo foi Milton Santos, a partir da publicação de “Por uma geografia nova (1978).

Santos (1978) apresenta uma crítica à Geografia Clássica, dividindo essa obra em duas partes, na qual dedica a primeira parte inteira a essa crítica, e usa a segunda parte para a apresentação dos fundamentos que sustentam essa nova teoria.

Para Ruy Moreira, ao trazer para o centro do debate o conceito de espaço, Santos (1978) procurou apresentar uma visão mais integradora da relação sociedade-natureza. Assim, espaço é posto como determinação, e os homens como sujeitos na história, o que confere o caráter de permanente transformação.

Significa dizer que uma vez produzido socialmente, ele passa a condicionar a ação dos homens por meio do seu arranjo. Como resultado das relações de forças sociais, o espaço se torna um fator de determinação em que reproduz as estruturas vigentes. As transformações tecnológicas implicam novos arranjos espaciais e, nessa medida, o espaço é produto e, ao mesmo tempo, produtor das relações sociais.

Ainda segundo Moreira, em entrevista concedida para a tese, a publicação dessa obra foi muito representativa e muito importante por ter contribuído nesse debate, trazendo elementos teóricos que faltavam ao discurso que se pretendia ter para a renovação da Geografia como forma de intervenção na realidade.

Tal obra viria a contribuir para trazer para a Geografia os fundamentos teóricos do Marxismo, ainda que o próprio Milton Santos não se colocasse como pertencente à corrente marxista. Não se dizia marxista, mas sim “marxizante”. Segundo Douglas Santos, em entrevista concedida para a tese, Milton Santos estaria mais próximo do funcionalismo weberiano.

2.3 O que há de comum no discurso da renovação. Afinal, contra o que se quis renovar?

Nota-se que entre esses autores da renovação, há elementos que os diferenciam, sendo necessário distingui-los, mas preservando o que se pode resguardar existir em comum.

A identificação se dá mais por uma crítica à fragmentação da Geografia presente na perspectiva positivista da geografia, aqui chamada de clássica, e pela busca de uma teoria geral integradora para o pensamento geográfico. Mesmo que cada autor apresentasse sua leitura como fundamento para esse processo, é esse último justamente o aspecto que os diferencia.

No entanto, dizer apenas que a crítica dos renovadores à Geografia Clássica se resumia à crítica à fragmentação da Geografia entre física e humana, sem apresentar o rol de possibilidades apontadas para essa superação, seria uma simplificação que não deve haver para que se possa compreender as transformações pelas quais essas linhas de pensamento passaram ao longo de seu desenvolvimento.

Ainda mais grave seria pressupor que a crítica dos renovadores se restringia à superação de uma suposta produção do conhecimento em Geografia que fosse desinteressante ou decorativo, e que a Geografia Crítica viria para regatar o sentido prático da produção do conhecimento e o ensino de Geografia nas escolas.

Tais críticas à essa geografia “decorativa”, “enfadonha e sem sentido para a vida dos alunos” já existiam entre os que podem ser considerados pertencentes à corrente clássica da Geografia no Brasil.

Enfatiza-se que não significa que, por haver a dicotomização da Geografia em Física e Humana, não se pretendia, ao mesmo tempo, integrar

essas leituras. Ao contrário, a crítica à Geografia apartada da realidade se fazia já nesse contexto.

Pierre Monbeig (1957), importante geógrafo dessa geração e igualmente contestado pelos, por assim dizer, sujeitos da renovação, faz duras críticas ao ensino de Geografia na escola que não permite uma leitura integralizada entre sociedade e natureza, bem como à transformação das aulas de Geografia em simples memorização de nomes de rios, montes e países do mundo com suas capitais. Mesmo assim, a dicotomização da Geografia entre Física e Humana, fazia-se presente.

É erro comum e persistente pretender tomar e ensinar fatos geográficos isolados e atomizados. Não é a altitude das Agulhas Negras que é um fato geográfico, mas o conjunto do maciço, constituído por certas categorias de rochas, situado em determinado conjunto orográfico, submetido a certas condições climáticas, que determinam uma certa distribuição de vegetação, originando certos modos de ocupação do solo pelos homens e tornando possíveis certos produtos. Se se quiser um exemplo de geografia humana podemos encontrar na estação D. Pedro II da Central do Brasil do Rio de Janeiro. A estação, em si, não é um fato geográfico, mas o movimento de trens, dos viajantes, das mercadorias, sua proveniência, seu destino, sê-lo-ão também as conseqüências da presença dessa estação na paisagem do bairro da Capital onde ela se encontra, o movimento da circulação urbana e seu ritmo cotidiano a sazonalidade, uma certa localização dos ramos de comércio ligados à estação da estrada de ferro, etc. Dizer-se que as Agulhas Negras têm X metros de altitude ou que a estação D. Pedro II está situada em tal rua do Rio de Janeiro, não satisfará o geógrafo, embora sejam duas afirmativas indispensáveis, mas que são apenas a sombra enganadora do fato geográfico. O geógrafo procurará o conjunto dos fenômenos como os enumerados acima, de maneira rápida, os laços que os unem e fazem dele um todo vivo. (MONBEIG, 1957, p. 87).

Havia uma preocupação em se construir um discurso que pudesse ser integrador na leitura da realidade e, principalmente, sem esquecer a especificidade da leitura geográfica para os fenômenos, qual seja, o sentido e o significado das suas localizações. Princípio esse que pode ser apresentado como o questionamento acerca da ordem tópica dos fenômenos.

A pesquisa geográfica trata dos complexos de fatos e são esses complexos que, por sua localização no globo, são verdadeiros “fatos” geográficos. Cabe ao geógrafo explicar esta localização, procurar-lhe as conseqüências, examinando as relações, ações e interações que unem uns aos outros os elementos constitutivos do complexo geográfico. Complexo geográfico, sim, porque se localiza e porque implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano. (MONBEIG, 1957, p. 87).

O que se coloca, a partir da crítica dos renovadores, é que mesmo que se tivesse a preocupação em construir uma leitura geográfica que pudesse ser integradora da relação sociedade-natureza, no contexto da Geografia Clássica, o próprio método fundamentado no positivismo não tornava possível a realização dessa integração.

Nesse sentido, diversos autores apresentaram diferentes perspectivas metodológicas - elementos que seriam capazes de superar essa dicotomização.

Observa-se que esse movimento de renovação do pensamento geográfico brasileiro da segunda metade do século XX não ocorreu de forma unilateral e determinista a partir da influência do materialismo dialético, embora sua presença tenha sido marcante.

Não se pode negar a existência de uma diversidade epistemológica compondo esse movimento de renovação, mas deve-se reconhecer que a introdução do marxismo como fonte do discurso renovador na Geografia foi, de fato, demasiado impactante.

Para Ruy Moreira, aquilo que mais tarde veio a chamar-se “Geografia crítica” designa exatamente a possibilidade de as categorias do pensamento marxista se tornarem categorias de construção do discurso geográfico. Isso sem esquecer que Ruy Moreira foi sujeito atuante nesse processo, com clara vertente marxista.

Para Ruy Moreira, em entrevista para esta tese, a contribuição dos autores da renovação, em especial os marxistas, foi a de permitir aproximar o engajamento dos estudantes e professores de Geografia, que procuravam se pautar no marxismo para exercer sua militância, a um discurso aceitável academicamente. O que significa dizer que, nas escolas, esses estudantes universitários e professores de Geografia, por serem militantes políticos (muitas vezes na clandestinidade), já consideravam alguns elementos do marxismo nas suas práticas sociais, mas se sentiam limitados pelas referências intelectuais de marxismo que existiam até então na Geografia.

Naquele contexto, a referência mais forte que se tinha de marxismo na Geografia era Pierre George (1909-2006), geógrafo francês de grande influência no pensamento geográfico brasileiro, uma vez que já trazia no seu

discurso a noção de espaço como elemento de construção da própria sociedade.

Tais referências, ainda não bem estabelecidas, não permitiam que os fundamentos teóricos unissem a teoria marxista à prática geográfica. Sentia-se uma fragilidade, principalmente na construção epistemológica desse discurso teórico-metodológico, que tinha em Pierre George alguns pontos de ligação, mas em certos aspectos, pouco claros para uma prática efetiva.

O marxismo ainda não tinha chegado à Geografia sob uma forma que fosse assimilado como discurso político-filosófico pelo discurso científico da Geografia, de modo que tudo virasse um só discurso.

Nesse sentido, percebeu-se que a Geografia se debruçava a estudar, por exemplo, a natureza enquanto categoria discursiva e realidade de vida, ao mesmo tempo em que também, no marxismo, trabalhava-se essa mesma categoria igualmente como conceito e prática de vida. Assim a ponte entre o Marxismo e a Geografia estava estabelecida para se construir efetivamente um discurso marxista de Geografia.

Isso servia tanto para o conceito de “natureza” como também para os conceitos de “espaço”, “território”, entre outros. O que se vislumbrava, portanto, era a possibilidade de buscar os conceitos que fossem correspondentes entre a Geografia e o Marxismo, ou seja, o que havia de comum e permitia que então se pudesse ver a Geografia por meio do viés do marxismo.

A partir desse referencial marxista, a busca pelos conceitos correspondentes entre a Geografia e o Marxismo marcou fortemente essa que foi uma das vertentes desse movimento de renovação, embora, como já foi dito, o marxismo não tenha sido o único, certamente, caracterizou-se como uma vertente muito marcante.

Mesmo assim, é importante considerar que Moreira (2012) faz uma advertência sobre a delimitação do movimento de renovação da Geografia à introdução do marxismo nessa ciência, colocando que essa confusão resultou em dificuldades de compreensão e simplificações tanto para a Geografia quanto para o Marxismo.

Entende-se, portanto, que a necessidade de se aprofundar nessas obras e autores acabou se limitando principalmente em função do contexto político conturbado e inibidor promovido pela censura.

Essa é uma ausência muito marcante para esse contexto e que deixará marcas para os contextos seguintes na forma de uma lacuna teórico-metodológica.

Pode-se dizer que, mais que buscar resgatar na Geografia o discurso integrador da relação homem e meio (ou sociedade e natureza), procurando superar, portanto, o contexto de fragmentação dominante no discurso geográfico, o cerne do movimento de renovação da Geografia da segunda metade do século XX procurou superar essa dicotomia a partir da retomada dos princípios que estavam presentes nos fundadores dessa ciência, e que também apareciam nos clássicos do pensamento geográfico.

A questão é como fazer isso diante de contextos de mundo tão distantes. Como resgatar a especificidade do olhar geográfico para os fenômenos do mundo que havia se perdido no labirinto de fragmentação em que a Geografia Clássica havia se colocado?

Principalmente, nesta pesquisa em que se vislumbra o tratamento dado ao ensino da disciplina, procura-se tratar concomitantemente das crises da Geografia no campo da produção científica (em especial o movimento da Geografia Crítica) para que se possa tratar da sua íntima relação com os desdobramentos que essas mudanças implicaram no ensino de Geografia e, portanto, na sua reestruturação curricular.

Nesse sentido, passaremos a questionar que mudanças foram tão necessárias para a pertinência do que se ensinava e como se ensinava nas escolas brasileiras. Quais princípios metodológicos estavam presentes e que foram questionados nesse movimento de renovação? Tais mudanças no campo da produção acadêmica foram, de fato, incorporadas no currículo da Geografia nas escolas? Quais demandas sociais podem ser detectadas que, de uma maneira ou de outra, estariam associadas a tais subversões, ou em outras palavras, quais perguntas a Geografia que, parafraseando outros comentaristas, aqui chamaremos de *clássica*, deixou de responder para que

sofresse questionamentos que aparentemente colocaram em questão seus princípios e objetivos?

2.3.1 A diversidade de tendências na perspectiva clássica da Geografia e da Geografia crítica no Brasil: em que se identificam, e se distinguem?

Ao analisarmos os esforços na produção acadêmica dos clássicos, tais como Jean Brunhes (1869-1940), Reclus (1830-1905), Vidal de La Blache (1845-1918) e Friedrich Ratzel (1844-1904), identificamos a intenção explícita de apresentar uma visão integradora da Geografia. No entanto, justamente por não estarem alinhados ao positivismo e seu movimento da ciência de fragmentação, tiveram suas linhas de pensamento pouco difundidas, como no caso explícito de Reclus, ou mal interpretadas, tais como ocorreu com La Blache e Ratzel (MOREIRA, 2008).

Moreira (2012) aponta que há uma grande diversidade de teorias na obra dos clássicos, das quais as teorias dos renovadores são herdeiras, mas fundamentalmente o que distingue os clássicos dos que produziram a crítica para a renovação é que os clássicos se referenciavam pela paisagem, enquanto que os novos se referenciavam pela categoria espaço.

Trata-se, segundo Moreira (2012, p. 125), de que "tanto a paisagem para os clássicos, quanto o espaço para os novos não são categorias em si, mas institutos de ordenamento das relações geográficas". Sendo a paisagem nas comunidades primitivas, e o espaço na sociedade capitalista moderna.

Moreira (2012) coloca que há uma transição de enfoque de categoria, da paisagem para o espaço, e que isso está relacionado ao modo pelo qual se leem as relações entre as sociedades e o meio. Moreira diz haver uma relação de identidade maior dos clássicos com a paisagem e o mundo das sociedades comunitárias, e dos novos com o espaço e o mundo das sociedades modernas.

Quanto mais próximo o clássico está da virada do século XIX para o XX, mais exprime a relação paisagem-comunidade em suas produções. E quanto mais se aproxima dos meados do século XX, mais se exprime a relação espaço-capitalismo nos seus, mais se aproximando do enfoque dos novos, como a revelar uma transição de um enfoque para outro. (MOREIRA, 2012, p. 125).

Nesse sentido, entende-se que a grande contribuição da Geografia Crítica foi a de buscar reorganizar a fundamentação teórica do discurso geográfico que havia se perdido no contexto de fragmentação da ciência em física, humana e suas diversas subdivisões.

No entanto, apenas retomar o que já havia sido posto pelos fundadores da ciência não seria suficiente, pois já não faria sentido para o atual contexto político, econômico e social mundial.

Sua retomada sem essa preocupação com o contexto não responderia às demandas desse novo e atual momento. Assim, o movimento de renovação da Geografia, mesmo se considerando a sua multiplicidade de tendências, procurou sim condenar a fragmentação da Geografia, mas principalmente à luz de uma metodologia que respondesse a essas novas demandas. Daí toda a discussão de se colocar o espaço como elemento central na análise geográfica em detrimento do uso da categoria paisagem.

3 ATÉ ONDE CHEGOU O DEBATE DA RENOVAÇÃO PARA A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA? O QUE A ACADEMIA DIZ SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA?

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.*

João Cabral de Melo Neto – Rios sem discurso

Veremos, nesta seção, como as críticas apresentadas no contexto da renovação do pensamento geográfico brasileiro, vivenciado nas décadas de 1970 e 1980, impactaram os discursos acerca do ensino dessa disciplina, de maneira a incorporar (ou não) os questionamentos na ordem metodológica para a perspectiva pedagógica da Geografia no ambiente escolar.

Segundo Moreira (2014, p. 11), a universidade e a escola interagem por meio do que ensinam, sendo essa interação não linear e tampouco unilateral. “Sempre é uma relação de troca de experiências de domínio do pensamento que vai ora da universidade para a escola, ora da escola para a universidade”. E ainda, efetivamente caminham ao lado de outras instituições, como por exemplo, as Sociedades Geográficas europeias do século XIX, ou o IBGE a partir do século XX no Brasil. De qualquer maneira, sempre inseridas num contexto mais amplo.

Nesse sentido, apresentam-se aspectos de como toda essa efervescência trazida pelo movimento de renovação, em parte vindo do descontentamento dos professores na escola, e em parte vindo dos professores e alunos nas universidades, impactou posteriormente o ensino de Geografia no ensino básico brasileiro.

No entanto, alerta-se que o foco está na leitura de como esse movimento de renovação impactou os professores universitários que herdaram os frutos desse movimento de renovação, a fim de se vislumbrar como parte

do processo a perda de importância da Geografia como disciplina escolar no currículo brasileiro.

3.1 Os impactos do movimento de renovação da geografia entre os autores acadêmicos que discutem o ensino de geografia no ambiente escolar

Parte considerável da crítica posta ao movimento da “Geografia Crítica” por aqueles que herdaram seus frutos se dá exatamente pelo não alcance dos seus objetivos no cotidiano da sala de aula entre os professores que lecionam a disciplina nas escolas do ensino básico.

Castellar (2005) apresenta essa crítica colocando que, mesmo que se possa reconhecer avanços no nível acadêmico, nas escolas o ensino de Geografia não incorporou mudanças que possam ser significativas.

Com a renovação da geografia, na década de 1980, a crítica que se fazia era dirigida para a despolitização ideológica no discurso geográfico, inclusive no da geografia escolar. O desejo maior era fazer com que a disciplina perdesse o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional. Mas, se por um lado essas críticas existem, por outro parece que não foram incorporadas ao cotidiano escolar, porque concretamente as mudanças foram pouco significativas. Por isso não tenho dúvidas de que, principalmente a partir da década de 1980, o debate na geografia avançou nas Universidades e estagnou nos currículos escolares. (CASTELLAR, 2005, p. 212).

Dentre os autores acadêmicos que discutem o ensino de Geografia no ambiente escolar, podemos destacar alguns nomes que reconhecidamente fizeram contribuições significativas para o aprofundamento das questões relacionadas ao currículo de Geografia e que influenciaram as pesquisas posteriores sobre essa questão. Neste trabalho, na forma de exemplo, selecionaremos textos de dois autores, tais como a própria Sônia M. V. Castellar, já citada anteriormente, Lana de Souza Cavalcanti, Nestor André Kaercher, entre outros, pelas contribuições apresentadas e por serem reconhecidos nos seus campos de atuação e de produção acadêmica. São autores que se dedicaram a produzir pesquisas nesse campo de estudos e que atualmente atuam em importantes universidades do país, formando professores de Geografia em cursos de graduação e pós-graduação.

Esses estão entre os autores que herdaram os frutos desse movimento de renovação no Brasil e que, de alguma maneira, hoje representam o desdobramento dessas questões no aspecto pedagógico para o ensino da disciplina.

É importante ressaltar que não apenas esses, mas tantos outros autores, que são consagrados e importantes nessa discussão por serem reconhecidos pela produção de pesquisas que versam principalmente sobre metodologias e práticas de ensino no Brasil, exerceram influência tanto na produção acadêmica quanto na prática de sala de aula entre os professores da rede de escolas públicas e privadas.

Primeiro por serem, em grande parte, os mesmos professores universitários que orientam pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de graduação, mestrado e doutorado.

Dentre os autores citados e escolhidos para serem analisados, a título de exemplo nesta tese, Lana de Souza Cavalcanti pode ser considerada referência na área de metodologia do ensino de Geografia, tendo mais obras publicadas e citadas em trabalhos acadêmicos. Nestor André Kaercher, professor da UFRGS, foi trazido para junto desse grupo por também ser um autor muitas vezes chamado a dar contribuições acerca do tema, podendo ser considerado também como uma referência na área de metodologia de ensino de Geografia e principalmente por ter escolhido, como tema da sua tese de doutoramento pela FE-USP, tecer críticas ao desdobramento do movimento de renovação da Geografia no aspecto pedagógico, e foi o livro publicado a partir dessa tese que foi escolhido para trazer contribuições para este trabalho.

Começaremos por Lana de Souza Cavalcanti, professora da Universidade Federal de Goiás, autora de livros que tratam do ensino de Geografia na escola e que se tornou referência bibliográfica nesse campo de atuação.

No livro “O ensino de Geografia na escola”, publicado no ano de 2012, Lana de Souza Cavalcanti apresenta uma reflexão acerca do ensino de Geografia que pretende contribuir para a formação e com o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor e que, como a própria autora coloca na

apresentação do livro, possa dialogar constantemente com o professor em sala de aula.

Nesse texto, Cavalcanti (2012) chama a atenção para o conceito de transposição didática, embasando-se em Chevallard (1991), autor francês do campo de ensino das matemáticas que se tornou referência nesse assunto.

Sustenta-se na noção de que a tese da transposição didática remete à ideia de adaptação ou transformação do saber da ciência em saberes efetivamente ensinados, e que esse conceito de transposição didática deve ser pensado para além da preparação didática de um curso, mas sim envolvendo toda uma reflexão pedagógico-didática e epistemológica dos saberes.

Ainda sobre os saberes pedagógicos, Cavalcanti (2012) defende que a concepção didática apresentada não se pautar apenas na questão metodológica, mas sim considere, na mesma medida, uma visão política de educação e uma concepção epistemológica do processo de aprendizagem, destacando que a didática deve orientar a estruturação das disciplinas específicas a partir de suas lógicas próprias, e assim seus olhares específicos para a realidade.

Cada uma das matérias escolares tem um jeito próprio de ver a realidade, um modo próprio de contribuir para que as pessoas compreendam a realidade natural e social em sua complexidade e em seu movimento. (CAVALCANTI, 2012, p. 35).

Essa afirmação nos remete à reflexão sobre como os pressupostos epistemológicos que definem esse modo próprio da Geografia para a leitura da realidade devem se sustentar teoricamente e como essa perspectiva deve ser apresentada para os professores.

Cavalcanti (2012), busca fundamentos no discurso dos fundadores da geografia para colocar que o ponto de partida para todos os conteúdos da geografia escolar é o questionamento acerca da sua localização, e que, portanto, a pergunta geográfica essencialmente seja o “onde?”.

Nesse sentido, nota-se com muita clareza uma preocupação da autora em apresentar um pressuposto epistemológico da Geografia pautado na perspectiva do sentido e significado da localização dos fenômenos.

Em especial no capítulo seis - Concepções teórico-metodológicas e docência da geografia no mundo contemporâneo - a autora coloca uma

discussão acerca dos propósitos do ensino de Geografia que faz referência à epistemologia da Geografia, colocando o dado da localização como princípio geográfico, e que o ensino de Geografia deve estar a serviço de se produzir uma forma de se pensar geograficamente o mundo em que se vive.

Fundamentalmente o que se lê nessa obra é que o cerne das questões apresentadas está objetivamente voltado para a discussão didática focada no elemento metodológico-procedimental para o ensino da Geografia.

Corroborando com esse propósito, no capítulo destinado à discussão dos conceitos geográficos, Cavalcanti coloca a construção dos conceitos como meta para a formação e a prática docente. Dessa maneira, traz para o centro do debate do ensino de Geografia (e para o ensino de qualquer outra ciência) a contribuição da discussão pedagógica acerca da construção dos conceitos.

Assim, os subtemas se apresentam sob os títulos de mediações simbólicas, internalização, generalização, relação entre conceito e cotidiano científico, para só então tratar especificamente dos conceitos geográficos. O que significa que, em grande parte, a discussão é feita pautada em autores que tratam especificamente das teorias sobre aprendizagem.

Nisso, pode-se perceber uma importante contribuição e um avanço em relação ao que se discutia sobre o ensino de Geografia antes do movimento de renovação do pensamento geográfico, mesmo que objetivamente não tenha sido objeto de reflexão pelos renovadores.

Como se viu, essa reflexão pedagógica não fez parte da preocupação dos autores que influenciaram o movimento de renovação ou, pelo menos, não nesse nível de aprofundamento das discussões sobre aprendizagem. Infere-se que, no máximo, o que se viu, por exemplo em Lacoste, foi uma denúncia sobre a desimportância que a Geografia ensinada nas escolas teria, e o papel de relevância que poderia ter nesse ambiente escolar.

Na discussão apresentada por Cavalcanti, identifica-se uma construção embasada em autores do campo da pedagogia, nacionais e internacionais. A autora apresenta uma lista daqueles em que se apoia de forma recorrente para suas reflexões, tais como Nóvoa (1992, 1995), Gimeno Sacristan (1996), Contreras (1997), Gauthier (1998), Libâneo (1998), Pimenta (1997), entre outros, que direciona o debate para o aspecto pedagógico da metodologia de

ensino para a construção dos conceitos, ao mesmo tempo, deixando frágil o papel da epistemologia e metodológico da Geografia para o entendimento do significado que tais conceitos devem ter para compor e ordenar o que seria essa leitura geográfica do mundo.

Cavalcanti (2012, p. 156) diz que “muitos especialistas reafirmam o espaço geográfico como objeto de estudo da geografia” e que, nesse livro a autora deverá focar as discussões sobre o ensino de geografia na discussão acerca da formação dos conceitos.

Tal apontamento nos remete a resgatar a discussão anteriormente apresentada de que o espaço tenha se tornado o centro dos debates após o movimento de renovação do pensamento geográfico, sem que esse texto aborde esse debate explicitamente.

Ainda nesse capítulo, Cavalcanti apresenta os conceitos de paisagem, lugar, território, região e natureza como conceitos elementares ao ensino da Geografia, mesmo que não tenha havido preocupação em resgatar epistemologicamente o porquê dessa escolha e dessa convicção. O que permite colocar que, dessa maneira, fragiliza-se o entendimento por parte dos professores que se orientarão por essa concepção, uma vez que não se apresenta razão para a escolha desses conceitos, restando-nos crer que tal escolha tenha se dado pela tradição de estarem sempre presentes nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Nesse sentido, ao apresentar a discussão pedagógica para o ensino de Geografia, Cavalcanti destaca a importância metodológica de se vislumbrar, nos conteúdos tradicionalmente abordados nas aulas de Geografia, a possibilidade de se construírem os conceitos que ela irá reconhecer como sendo elementares para essa disciplina. Cavalcanti (2012), apoiada em Kaercher (1998), corrobora que os conceitos não devem anteceder os conteúdos, mas sim ser formados no trabalho realizado pelos conteúdos.

Assim, ressalta-se o papel dos documentos oficiais, tais como PCN (Brasil, 1998), diretrizes curriculares estaduais e municipais e livros didáticos, que mesmo que se apresentem por diferentes perspectivas, estruturam seus conteúdos geográficos com base nos "conceitos elementares", quais sejam paisagem, lugar, território e natureza.

Cavalcanti (2012) coloca ainda que, segundo Couto (2006), a abordagem dos conceitos espaço, paisagem, território, lugar, região, rede e escala deve ser feita apresentando um significado na vida concreta das pessoas.

Assim, reforça e revela, mais claramente, essa preocupação metodológica e procedimental para a abordagem dos conceitos, mas ao mesmo tempo, essa imprecisão em relação à escolha dos conceitos que seriam centrais a Geografia, visto que a lista de conceitos não corresponde à mesma anteriormente citada como conceitos elementares.

Como se vê, o centro do debate está em como construir os conceitos elementares da Geografia, e não em quais são os conceitos elementares da Geografia e seus porquês.

Não se tem claro como a epistemologia da Geografia nos permite refletir sobre como a busca pela integralidade do olhar geográfico para o mundo mudou ao passar da noção de paisagem para a de espaço.

Para se reforçar a posição que se está assumindo diante da leitura da obra dessa autora, a despeito da relação entre conhecimento científico e o que chama de “saberes disciplinares”, Cavalcanti coloca que o professor de Geografia deve valorizar o conhecimento da chamada “geografia escolar” que é o conjunto de conhecimentos construído nas escolas e na tradição escolar, sem perder de vista o conhecimento científico produzido na academia, que é de fato onde o professor deve buscar suas referências básicas.

Cavalcanti (2012) afirma que a Geografia na escola tem uma história própria que ultrapassa a história da própria área científica da Geografia e que, junto das outras áreas, compõe uma cultura disciplinar peculiar. Nutrida pelas ciências, mas não deriva de maneira linear dela, o que, para a autora, justifica a denominação de um campo do saber de Geografia Escolar.

Entendemos que tal concepção a respeito da existência de uma Geografia Escolar, detentora de uma história própria, como colocado pela autora, aproxime-se mais de uma abordagem metodológico-procedimental para o ensino de Geografia que da possibilidade de uma abordagem epistemológica como embasamento dessa reflexão.

Nesse caso, podemos até apresentar como uma maneira contraditória para uma abordagem que considere o ensino de Geografia a partir da sua discussão epistemológica, uma vez que teríamos que considerar a existência de pelo menos duas epistemologias, sendo uma para a Geografia Escolar, e outra para a Geografia Acadêmica, ou seja, duas epistemologias para a mesma perspectiva de leitura de mundo.

Entende-se que, mesmo que se tenha feito uma discussão acerca do princípio do olhar da Geografia para o mundo e que, do ponto de vista metodológico, esta possa apresentar uma contribuição importante, do ponto de vista epistemológico, essa discussão se apresenta de forma insuficiente, uma vez que não contribui para o entendimento do porquê de esses ou aqueles conceitos serem abordados para a construção de um olhar geográfico para o mundo.

Percebe-se, nessa obra, uma clara preocupação metodológica procedimental acerca da abordagem dos conceitos e conteúdos da Geografia em sala de aula, resgatando o que se entende por essencial para o ensino dessa disciplina à luz da contribuição do sociointeracionismo visgostiskiano, mas deixando poucas pistas sobre a escolha do léxico conceitual que dá corpo à disciplina.

Por tudo o que foi anteriormente colocado, verifica-se que há claramente uma herança do movimento de renovação, mesmo que não tenha sido feita uma relação direta e explicativa disso. O que se questiona é que, da maneira como foram colocados, os conceitos da Geografia devem ser considerados como conceitos *a priori*, e que apenas deve-se orientar os procedimentos mais adequados para que os professores abordem e tratem esses conceitos em sala de aula.

Outro autor que atua na formação de professores de Geografia e que se dedicou a avaliar o impacto da chamada “geografia crítica” no ensino de Geografia é Nestor André Kaercher, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e autor de outros textos acadêmicos acerca do ensino de Geografia no Brasil.

No livro “Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica”, publicado em 2014, em Porto Alegre, Kaercher se propõe a

discutir como a efervescência e a renovação da Geografia acadêmica pós 1978 chegaram ao ensino de Geografia do ensino básico, bem como sua contribuição na renovação da disciplina Geografia na escola, e como todo esse processo resultou nas concepções de Geografia e de Educação que os licenciados em Geografia estão construindo com os alunos no contexto atual.

Nesse texto, o autor apoia-se em Milton Santos para se sustentar, do ponto de vista epistemológico da Geografia, colocando como pressuposto a "ideia de espaço como categoria fundamental para o entendimento do mundo" (KAERCHER, 2014, p. 30).

Além de Milton Santos, o autor apoia-se também em diversos autores que servem ao campo da educação, tais como Bachelard, Morin, Gauthier e outros especificamente ao ensino de geografia, neste caso, autoras, as quais considera ser referência para o ensino de Geografia, tais como Helena Calai, Nídia Pontuschka, Sônia Castellar, entre outras.

Sobre essas autoras, Kaercher diz buscar a "preocupação em tornar o ensino de Geografia algo que estimule a reflexão sobre o mundo vivido extraescolar, aproximando a matéria escolar Geografia, das experiências do cotidiano ligadas à espacialidade" (KAERCHER, 2014, p. 30).

Em seguida, ainda nesse primeiro capítulo, que tem como título "Entre a educação e a geografia há uma filosofia", o autor conclui com a ideia de que cabe à escola e aos professores, assumir o papel de desenvolver a capacidade de questionamento do mundo perante os alunos, e que a Geografia deve cumprir com sua parte nesse propósito.

Nesse sentido, coloca que é necessário atentar-se ao conceito extraído de Bachelard (1996) de obstáculo epistemológico, que na sua interpretação seriam ideias que explicam o mundo de forma dogmática, e que por serem estanques, tornam-se obstáculos às mudanças conceituais no sentido de se ver o mundo de maneira mais plural e complexa.

Para Kaercher, a sala de aula pode vir a ser um *obstáculo epistemológico*, tanto para o professor como para o aluno, na medida em que o professor passa a se pautar pelas definições dos conceitos apresentados nos livros didáticos, apenas reproduzindo e repetindo o que foi dito por outros. Assim cristaliza-se nesse *pseudoconhecimento* sem permitir aos alunos

protagonizar questionamentos, a criatividade e as leituras de mundo autônomas.

A sala de aula pode vir a ser um obstáculo epistemológico, tanto para o professor como para o aluno, porque os leva, costumeiramente, a se satisfazerem com a primeira impressão ou 'com acordo verbal das definições'. Definições estas, dadas prontas, pelos livros didáticos. Para a repetição! (BACHELARD, 1996, p.71 apud KAERCHER, 2014, p. 37).

Contudo, admite não ter como foco a discussão acerca das categorias da Geografia para o aprofundamento desse debate, depositando sua preocupação em discutir o que chama de “geografia escolar” e seu papel diante desse novo contexto posto pela chamada Geografia Crítica.

De Milton Santos, queremos priorizar a ideia de espaço como categoria fundamental para o entendimento do Mundo. [...] Mas, nossa prioridade não é discutir pormenorizada e individualmente as categorias da Geografia, por exemplo região, território, paisagem, lugar, natureza, fronteira, e sim a Geografia escolar. (KAERCHER, 2014, p. 30).

Nesse debate em que o autor se propõe a discutir como a efervescência e a renovação da Geografia acadêmica chegaram ao ensino de Geografia do ensino básico, apresentar que não se tem como prioridade a discussão pormenorizada e individual das categorias da Geografia pode sugerir uma certa superficialidade no tratamento dessa questão.

Ao deslocar a prioridade para a discussão acerca da “Geografia escolar” e não para os conceitos que fundamentam o olhar geográfico para o mundo, o autor apresenta uma perspectiva de que seja possível dissociar o pensamento geográfico acadêmico do ensino dessa disciplina no âmbito escolar. Como se fosse possível a existência de uma epistemologia própria da Geografia que se ensina na escola, apartada do pensamento geográfico enquanto ciência.

Questiona-se se há clareza desse autor acerca do propósito que Milton Santos teve ao centrar o debate na categoria espaço e sobre o significado epistemológico contido nessa escolha.

Entende-se que não seja possível a existência de uma Geografia escolar, senão simplesmente a própria discussão pedagógica para o ensino da disciplina no ambiente escolar. Isso porque entende-se não ser possível a existência de duas epistemologias, sendo uma para a Geografia, e outra para a suposta “Geografia Escolar”.

Nesse sentido, baseado em Ruy Moreira, por meio de entrevista realizada para esta tese, distinguimos a Geografia em três campos, sem que com isso se perca a noção de que se trata de um único pressuposto epistêmico, mas com fazeres próprios, o que lhes confere características próprias.

A primeira seria a perspectiva da Geografia que se ensina e que está presente no currículo escolar. Ou seja, aquilo que os professores entendem que deva ser apresentado aos alunos como possibilidade de leitura de mundo pelo viés geográfico, ou simplesmente que deva constar como conhecimento que deve ser adquirido pelos alunos na escola.

Uma segunda perspectiva é a da Geografia acadêmica, ou seja, aquela produzida nas universidades e que confere o caráter de ciência ao todo que é o conhecimento da Geografia.

Uma terceira perspectiva é a Geografia aplicada que é a Geografia produzida nos institutos de pesquisa e que frequentemente é associada a uma função de planejamento. Ou seja, cumpre com um papel especificamente pragmático e funcional, na maior parte dos casos, ligada ao próprio exercício do Estado.

Não significa que essa distinção possa ser vista como uma separação da Geografia em três partes. Até porque isso negaria toda a tese aqui apresentada, uma vez que este trabalho também se faz no esforço de se debruçar diante de fundamentos metodológicos e epistemológicos da Geografia, e seus desdobramentos para o ambiente escolar.

Não havendo uma epistemologia para cada perspectiva da Geografia, o que se tem é um jogo de influências entre os que produzem essas perspectivas de abordagens, produzindo uma síntese que é a caracterização da Geografia em cada contexto distinto.

Significa dizer que são os geógrafos comprometidos com o alcance que a Geografia pode ter em cada campo de atuação que irá movimentar a reflexão e produzir a geografia que será pertinente ao seu modo de ver o mundo. E que essas demandas partem dos seus problemas específicos, ou seja, sobre sua própria forma de existência, mas que recaem sobre o problema da

epistemologia que trará seu fundamento teórico do pensamento geográfico como um todo.

A Geografia vem passando por essa busca constante do modelo teórico que fundamenta sua leitura de mundo, algumas vezes, caindo em armadilhas epistemológicas que a levaram a um labirinto de fragmentação, mas, à sua maneira, buscando se afirmar como um campo pertinente. É a necessidade dessa compreensão que faz da epistemologia da Geografia uma ferramenta de fundamental importância para sua existência de modo coerente.

É nesse sentido que essa distinção dos modos de fazer geografia, ou seja, suas práticas, pautadas por uma mesma coerência epistemológica, causa os impactos que surgirão a partir das demandas da sociedade, mas que serão apreciadas e transformadas no âmbito da academia, das escolas e dos institutos de pesquisas aplicadas.

Aqui se atribui uma leitura que versa sobre uma contradição que se cria ao separar os fundamentos epistemológicos da ciência geográfica do ensino dessa disciplina no ambiente escolar.

Por essa razão, questiona-se o fato de Kaercher ter abdicado de discutir epistemologicamente as categorias da Geografia em prol de se dedicar a discutir a “Geografia escolar”. Entende-se que é justamente na falta do aprofundamento epistemológico que reside o real problema que o autor pretendeu discutir.

Fazendo uso de parte da discussão do próprio autor, remetemo-nos a Bachelard para colocar que “Geografia Escolar” caracteriza-se como um conceito-obstáculo.

Os capítulos seguintes apresentam, fundamentalmente, as observações de aulas de um grupo de professores de Geografia do ensino básico, e todos os desdobramentos em reflexões e apontamentos dessas observações, que irão corroborar com as ideias já apresentadas no primeiro capítulo.

Seguem-se assim, no capítulo seguinte, alguns comentários críticos acerca das aulas assistidas e apontamentos sobre procedimentos metodológicos e abordagens de conteúdos que o autor considera serem inapropriados para o propósito contido na perspectiva da Geografia Crítica.

Fica uma indiscreta pergunta: Onde está a Geografia nestas aulas? Parece que ela se diluiu numa grande variedade temática correndo o risco de perder-se como um discurso vago e dispersivo. Qual o papel da Geografia para elevar o nível de reflexividade dos alunos? Esta pergunta me persegue sempre. Parece que há pouco o que pensar em nossas aulas. O mundo parece demasiado 'pronto', acabado para a Geografia. A Geografia não estará nos livros didáticos, nos textos, nos polígrafos, se antes não estiver no professor. Que a Geografia seja um livro aberto de questões que ele queira compartilhar com os alunos! (KAERCHER, 2014, p. 140).

Mais adiante no texto, o autor considera que, na sala de aula, a prática de ensino de Geografia não incorporou os postulados da Geografia Crítica, pois em grande parte assemelha-se ao que o autor chama de “Geografia Tradicional”.

A Geografia Crítica ainda assemelha-se demais à Geografia Tradicional no que diz respeito à crença, comum entre nós geógrafos, da ‘Geografia como ciência de síntese’. Isso é uma ideia obstáculo, pois toda atividade científica necessita de síntese. A síntese é uma operação lógica de todo ramo do conhecimento. Não é uma “característica” da Geografia. (KAERCHER, 2014, p. 140).

O que se observa até aqui e que nos permite fazer apontamentos é que, nesse texto, há uma importante contribuição acerca dos problemas vivenciados por grande parte dos professores de Geografia em sala de aula. Mas que, ao mesmo tempo, mais uma vez apresenta uma fragilidade epistemológica que impede o autor de avançar na discussão acerca da crítica que faz à Geografia que se ensina nas escolas.

Essa fragilidade fica exposta, a começar pela oposição construída entre “Geografia Tradicional” *versus* “Geografia Crítica”, uma vez que se ignora nessa generalização todo o arcabouço contido na Geografia Clássica, aqui tida como “Tradiciona”, como se ela não demandasse dos alunos uma postura investigativa, ou que não pudesse ser cativante para o aluno. Ao considerar as discussões apresentadas na primeira seção desta tese, percebe-se que o embasamento epistemológico do contexto da renovação nos conduz mais para como alcançar essa postura crítica do que simplesmente dizer que ela seja inexistente.

O autor apoia-se na crença de que a Geografia Crítica no ambiente escolar deve se resumir a uma postura de questionamento frente ao conhecimento, ignorando toda a discussão epistemológica contida nesse movimento de renovação do pensamento geográfico que permitiria a

fundamentação para esse olhar crítico que o autor almeja, e que identifica não haver nas aulas observadas.

Num dado momento, o autor se dedica a tecer comentários sobre as perguntas feitas aos professores e suas respostas, criando tópicos de assuntos acerca do que está sendo perguntado. Dessa maneira, ao comentar as repostas dadas pelos professores por ele entrevistados, Kaercher (2014, p. 189) comenta sobre o seguinte tópico: “A geografia na tênue fronteira entre ciência e ideologia. O cotidiano: tema emergente na renovação do ensino da Geografia”. Em seguida, no comentário, ele coloca:

Discutir o cotidiano e o poder parecem ideias muito pertinentes para uma reflexão que busque ultrapassar a denúncia ou a simples enumeração de curiosidade, características muito fortes, ora da denominada Geografia Crítica, ora da Geografia Tradicional. (KAERCHER, 2014, p.192).

Verifica-se, tanto pelo que está descrito no tópico criado quanto pelo comentário feito sobre ele, que para Kaercher, a Geografia Crítica é aquela que diz respeito ao cotidiano dos alunos, mas que, mal interpretada por grande parte dos professores, transforma-se em denunciismo, e que, em oposição a isso, tínhamos a “Geografia Tradicional”, carregada de informações descontextualizadas e sem sentido.

No texto de Lacoste (1977), que foi uma das grandes referências para o movimento de renovação da Geografia que está em questão nesta tese, qual seja, “A Geografia, isso serve antes de mais nada para se fazer a Guerra”, Lacoste apresenta uma crítica explícita à Geografia escolar no que se refere a sua não aplicabilidade prática na vida dos alunos, tornando-se apenas uma disciplina a serviço do Estado na construção do sentimento de pertencimento à nação.

O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido hoje, quaisquer que possam ter sido, aliás, os progressos na produção de ideias científicas, se mutilou totalmente de toda prática e, sobretudo, foi interdita qualquer aplicação prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única a aparecer por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino. Nenhuma esperança de que o mapa possa aparecer como uma ferramenta, como um instrumento abstrato do qual é preciso conhecer o código para poder compreender pessoalmente o espaço e nele se orientar ou admiti-lo em função de uma prática. A carta deve permanecer como

prerrogativa do oficial, e a autoridade que ele exerce em operação sobre 'seus homens' não se deve somente ao sistema hierárquico, mas ao fato de que ele só é quem sabe ler a carta e pode decidir os movimentos, enquanto aqueles que mantêm sob suas ordens não o sabem. (LACOSTE, 2008, p. 56).

Essa crítica lacosteana à Geografia que se ensina nas escolas se pautou principalmente na separação entre a possibilidade contida no fazer geográfico que se apresentava pela introdução do pensamento influenciado pelo marxismo na Geografia, e a Geografia sem pretensão transformadora da sociedade que estava presente nas escolas.

Ou seja, de toda a discussão metodológica posta pelos autores do movimento de renovação do pensamento geográfico no Brasil, aparentemente o que restou foi a noção de que se deve discutir o cotidiano dos alunos em sala de aula.

Em certo momento, num outro tópico sobre as questões apresentadas, Kaercher (2014) traz à tona uma reflexão acerca da necessidade de um aprofundamento epistemológico, buscando resgatar a crítica posta pelos autores da renovação crítica da Geografia.

No tópico “Cada concepção epistemológica – seja de Geografia, seja de Educação – leva a uma prática educativa. E todos têm essas concepções, ainda que subjacentes” (KAERCHER, 2014, p. 192), o autor tece comentários sobre a resposta dada por um dos professores entrevistados.

Ao fazê-lo, ele critica sua visão epistemológica segundo a qual se separam natureza, população e economia.

Nesta visão, primeiro estudamos o palco onde se desenrola a vida, ou seja, a natureza. A ideia é de um espaço palco, receptáculo da ação humana. Depois, agregamos os seres humanos, ou mais simplesmente, o homem, pois (subentende-se) este altera a primeira, a natureza. Mas, se o homem altera a natureza “natural” esta já não se chama mais... “natureza”, mas sim economia. Essa seria a atividade que integraria a Natureza e a Sociedade, a síntese do que fora um tanto forçosamente separado: a natureza da sociedade e/ou vice-versa. (KAERCHER, 2014, p. 193).

Aqui dividimos uma mesma citação em duas partes. Nessa primeira, pode-se perceber que há um embasamento na crítica feita por Harvey e Milton Santos acerca da pertinência de se trazer a noção de espaço como forma de se propor uma leitura integradora entre sociedade e natureza, sem que se tenha explicitado a crítica posta.

Em seguida, ainda no mesmo parágrafo, Kaercher descreve em grande parte o cerne da crítica feita pela maior parte dos autores da renovação, nesse caso, em especial, a crítica feita por Tricart em *Ecodinâmica*.

Mas, por que tal separação sociedade-natureza se não há sociedade sem natureza? Não há agrupamento humano que para sobreviver, se constituir tenha prescindido da natureza. Tampouco existe algum outro ser vivo, que não nós seres humanos, que denominamos o outro: “natureza”. E parece que nós geógrafos, não contentes com essa separação – que não foi nós quem criamos, sejamos humildes em reconhecê-lo – ampliamo-la. Não vemos apenas a natureza, mas sim fatias mais finas, pormenorizadas dela: os climas, os relevos, as hidrografias, os minerais, os solos. E, não raro, nos perdemos em detalhes, a ponto de a última parte do tripé N-P-E⁷, a economia, ter que ser dada às pressas. Essa visão epistemológica tem uma consequência pedagógica. A excessiva divisão da natureza leva a uma fragmentação que perde a visão não só do conjunto, mas sobretudo, faz perder o sentido do que está sendo estudado. (KAERCHER, 2014, p. 193).

Nesse sentido, ao apresentar essa crítica à visão fragmentada da sociedade em relação com a natureza, Kaercher bebe na fonte das críticas postas pelos renovadores, mas não imprimindo claramente os caminhos metodológicos propostos para a superação dessa fragmentação.

Para citar outras autoras, e autores, no artigo “A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o Ensino?”, publicado na revista *Terra Livre*⁸ n^o 16, em 2001, Helena Copetti Callai, professora de ensino de Geografia da UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), autora de diversos artigos acadêmicos com enfoque no ensino de Geografia nas séries iniciais, discute a pertinência para o ensino de Geografia no ambiente escolar, tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade brasileira.

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (CALLAI, 2001, p. 134).

⁷ Aqui o autor apresentou uma abreviação que se refere ao tripé: Natureza – População – Economia.

⁸ Revista *Terra Livre* é uma publicação semestral da AGB Nacional – Associação dos Geógrafos Brasileiros em nível nacional. As AGBs regionais também publicam revistas regionais, tais como os BPGs (Boletim Paulista de Geografia) também amplamente utilizados nesta tese, mas que se trata de uma publicação da AGB-SP.

Sua crítica se pauta essencialmente na mesma crítica feita à Geografia no final da década de 1970, ou seja, a crítica a um saber fragmentário, sem conexão com o mundo em transformações e com saberes estanques.

E as aulas de Geografia, o que são diante disso? As aulas de Geografia, através de conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco significado educativo, são vistas como “naturais”. [...] E tem sido um conhecimento estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada. Sem falar na fragmentação produzida pela divisão em disciplinas e no interior delas; no caso da Geografia, a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. (CALLAI, 2001, p. 139).

É preciso reconhecer que a crítica posta pela autora, mesmo sendo a mesma posta pelos renovadores, faz sentido, visto que, de fato, pouco foi feito para a construção de uma visão mais integrada da Geografia para os problemas do mundo. Contudo, recolocar a crítica sem retomar os caminhos para sua superação, provavelmente nos conduzirá ao patamar em que já nos encontramos.

Castellar (2005), no mesmo artigo citado anteriormente, discute a importância da psicogenética piagetiana no processo da educação geográfica escolar, propondo um aprofundamento da discussão pedagógica a serviço da aprendizagem em Geografia, mas, nesse artigo, o faz com foco principal na discussão pedagógica, de maneira a incorporar algumas críticas oriundas dos renovadores e sem fazer menção à sua dimensão metodológica para que possa reverberar no processo pedagógico.

No artigo “Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no ensino básico”, publicado na 79ª edição da revista Boletim Paulista de Geografia, Diamantino Pereira traz uma reflexão acerca da dimensão pedagógica para o ensino da Geografia que foge ao que se viu nos autores citados até então.

Nesse artigo, Pereira (2017, p. 9) fala da noção de alfabetização na Geografia, colocando que “o ensino básico caracteriza-se, fundamentalmente, pelo processo de alfabetização”. Nesse sentido, chama a atenção para o papel da Geografia, no processo de alfabetização, pela contribuição específica da disciplina nesse processo.

Nesse artigo, o autor pautado pelo materialismo dialético (corrente presente e de muita influência no contexto de renovação do pensamento

geográfico brasileiro), remete à relação entre aparência e essência dos fenômenos, advertindo que não pode haver um sem o outro, uma vez que a “aparência é a manifestação concreta da essência, assim como a forma é do conteúdo” (PEREIRA, 2017, p. 10).

Para o autor, a análise geográfica a ser alfabetizada consiste em dar sentido à espacialidade dos fenômenos, remetendo ao princípio da localização presente entre os fundadores da Geografia. Isso a partir de um método que procura partir da paisagem como leitura da materialidade do fenômeno até a compreensão dos processos que conduziram às mudanças das paisagens como formas de novos conteúdos. Nesse sentido, explica que “os fatos, ao ocorrerem, constroem seu espaço e é por isso que, ao mudarem os fatos, muda também seu espaço” (PEREIRA, 2017, p. 11).

O esforço de se propor uma perspectiva de ensino de Geografia fundamentada metodologicamente nos critérios postos pelos autores no contexto da renovação do pensamento geográfico também se vê em alguns (poucos) autores que, de alguma forma, foram herdeiros desse processo, por exemplo Douglas Santos.

Não por acaso, Douglas Santos e Diamantino Pereira, juntamente com Marcos Bernardino de Carvalho, minimamente, compartilham de uma mesma concepção para o ensino de Geografia, na medida em que juntos são autores de uma coleção de livros didáticos, qual seja “Geografia - ciência do espaço”.

Dentre uma coletânea de livros didáticos analisados, Moreira (2014) coloca que, de todas as obras analisadas, o livro didático de Pereira, Santos e Carvalho se destacou por ser o mais inovador, e tendo como fundamento para essa inovação, o esforço da tradução da discussão apresentada no contexto da renovação da Geografia para a discussão pedagógica de ensino da disciplina.

Se compararmos a estrutura e conteúdos da longa e proposital reprodução quase literal de sumários que fizemos, confrontando entre si os livros de Azevedo e o de Pereira, Santos e Carvalho, o primeiro e o último da lista justamente, a sensação é de uma radical mudança de estruturação e enfoque teórico-conceitual. Viria em reforço colocarmos o livro de Adas no ponto do meio, especificando a transição. (MOREIRA, 2014, p. 108).

Ainda segundo Moreira (2014, p. 109), em relação ao conjunto de obras analisadas, “há em comum, entretanto, a passagem da função de formar para informar”.

Nesse sentido, percebe-se haver, entre os autores, elementos comuns na crítica que se faz ao ensino de Geografia pós-movimento de renovação dos anos de 1970 e 1980.

Primeiro por trazerem uma preocupação que se sustenta em tornar o ensino de geografia conectado ao cotidiano dos alunos, e, segundo, pela tentativa de superação da Geografia clássica, que se caracterizava pela fragmentação.

Entre esses autores, a grande fragilidade que deve ser superada para a Geografia no ensino básico consiste na metodologia de ensino capaz de melhor construir os conceitos geográficos, mas para a maior parte desses autores, sem que haja preocupação em se questionar o porquê da escolha desse léxico conceitual, nem tampouco o significado que possa ter a Geografia como ciência dos lugares, das regiões, das paisagens, ou do espaço.

Não importando ao discurso pedagógico o significado epistemológico que tais categorias possam ter para definir a especificidade da leitura geográfica de mundo, resta discutir as metodologias de internalização dos conceitos, mesmo que se mantenha a fragmentação que impede a Geografia de se impor como discurso integrador na relação entre sociedade e natureza.

Assim como a Geografia se desfigurou num universo de fragmentação que a impediu de apresentar uma leitura condizente com a realidade, passou a dominar o discurso pedagógico não vinculado ao discurso da construção da própria ciência geográfica.

Entende-se que sua predominância de não vinculação entre o discurso metodológico da ciência geográfica e sua dimensão pedagógica criou o *senso comum* de existirem concomitantemente uma Geografia “acadêmica” (a científica) e outra “escolar” (aquela que se ensina nas escolas), como se pudessem existir duas epistemologias, duas metodologias, em suma, duas Geografias em separado.

Essas leituras, mesmo que menos detalhadas de alguns trabalhos apresentados pelos autores citados, conduzem-nos a refletir sobre a

dificuldade de se estabelecer uma leitura que gire, minimamente, em torno de um eixo comum sobre a Geografia e sua dimensão pedagógica.

Não significa que não existam esforços, mas a cortina de fumaça criada pela chave “Geografia escolar” tem dificultado alcançar esse debate no nível necessário para o fortalecimento de ambas as dimensões, mas notadamente os que se propuseram a fazê-lo, nessa perspectiva, não obtiveram o reconhecimento necessário para pautar esse debate.

3.2 Aonde não chegamos no movimento de renovação: a retomada da noção de integralidade

No artigo de Moreira (2008) denominado “As três Geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas de toda mudança”, publicado no BPG especial sobre os trinta anos do movimento de renovação da Geografia brasileira, coloca-se que há três formas de Geografia, sendo a primeira, a real, outra, a acadêmica, e uma terceira como a institucional.

Nessa perspectiva, o autor atribui à primeira, ou seja, a real, aquela que muda rapidamente; a segunda (acadêmica) tenta acompanhá-la em suas mudanças; e a terceira (a institucional) serve como freio às mudanças da segunda (MOREIRA, 2008).

Nesse jogo, o autor constata que essa primeira geografia, ou seja, a real, caracterizou-se a partir da década de 1970 por mudanças muito significativas no plano político, econômico e social no Brasil, em consonância com o que vinha acontecendo no mundo.

Trata-se de uma mudança na estrutura produtiva do modelo industrial capitalista, sendo que até o início dos anos de 1970, as relações de classes eram aquelas emanadas das relações fabris.

O capital hegemônico, ou seja, o financeiro era uma mistura de capital bancário e industrial, mas ainda com forte raiz nas relações de produção fabril. Ou seja, por mais que o capital financeiro global já se fizesse presente e organizador das relações produtivas, a fábrica ainda se mantinha como centralidade do processo produtivo. Para o autor, isso se caracterizava como um fator de uma ordem espacial que determinava a localização das fábricas,

na mesma medida em que a localização das fábricas estruturava o ordenamento territorial da divisão do trabalho, tendo na relação com o Estado o cerne dessa organização espacial.

Contudo, essa ordem muda a partir dos anos 1970, quando o centro rentista do capital financeiro passa a se organizar em função das suas novas demandas. Uma série de transformações tecnológicas, principalmente nos meios de comunicação e transporte, deu o suporte material para essa mudança, ou seja, aquilo que genericamente chamamos de globalização.

Outra mudança na estrutura produtiva foi na organização geral das empresas, em que cada indústria passou a pertencer a uma rede articulada, não mais pautada pela acumulação industrial, mas sim pelo capital rentista, assim caracterizando a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro.

Esse movimento desloca o setor industrial produtivo para um segundo plano, ainda como base do sistema, mas tendo o capital financeiro como epicentro de integração das empresas, sendo assim o grande articulador do processo produtivo.

Um modo de ser global do espaço real assim nasce e se desenvolve a partir dos anos 1970, cuja principal característica é o permanente vir-a-ser, uma vez que, a diferença da configuração rígida e fragmentária do passado, o espaço é agora fluido, liso e móvel. E uma reestruturação espacial tem assim lugar, de modo a se organizar a passagem e a transformação da configuração velha na nova. O *modus operandi* dessa passagem é a eliminação das fronteiras que dividiam e separavam em diferentes recortes de espaço a inscrição fabril do passado. Se a geografia industrial implicava a fragmentação, dado sua organização na forma de redes particulares, cada relação de montante e jusante de cada fábrica sendo uma rede e a vida geográfica de cada fábrica sendo um múltiplo de redes locais entrecruzadas, o que supunha inscrições territoriais de mando a um só tempo específicas e superpostas, daí o permanente conflito de territorialidades, a geografia, o rentismo implica em um espaço organizado em rede global, por isso aberto e sem barreiras, livre à mobilidade territorial de que se necessita. (MOREIRA, 2008, p. 100).

O novo rearranjo da articulação financeira com o capital produtivo faz primeiro desaparecer a fronteira entre cidade e campo, dando lugar ao *agrobusiness*, primeiro a partir da década de 1950 nos Estados Unidos e posteriormente a partir dos anos 1970 pelo mundo. Em seguida, some também a fronteira entre cidade e cidade, que antes se integravam por uma estrutura

de hierarquias polarizadas, mas que passam a se articular em redes numa estrutura global. Com isso, surge o termo “cidades globais”.

Some também a fronteira região-região que antes arrumava a produção e as trocas no âmbito do território dos Estados e hoje foi substituída por novas territorialidades pautadas nas ações do capital rentista que está por trás dos complexos empresariais. E por fim, some a fronteira entre os Estados Nacionais, que antes cumpria com a função de organização interna na disposição e no planejamento de suas empresas, e externamente pautando-se numa Divisão Internacional do Trabalho, mas sem o pressuposto da organização territorial, o estado retrai-se agora de todas as funções que não sejam a da criação e gestão das condições gerais do funcionamento do sistema, num retorno às funções propostas pelo modelo do liberalismo econômico.

Utiliza-se o termo “neoliberal” para definir este conjunto de medidas adotadas na reestruturação e organização do funcionamento do modo de produção rentista.

Outra questão tocante a toda essa complexidade é o paradigma do esgotamento dos recursos naturais, principalmente no que se refere à possibilidade de esgotamento dos recursos energéticos.

É nesse contexto que temos os primeiros sintomas de esgotamento dessa infraestrutura baseada no uso dos combustíveis fósseis como matriz energética e, junto disso, a discussão da biogenética como forma de criar novos paradigmas a partir de biocombustíveis, recolocando agora, sob novas condições, o debate da relação entre sociedade e natureza.

Com a biorevolução completa-se o circuito da eliminação das fronteiras do anterior regime de produção e acumulação capitalista, dissolvendo-se agora as fronteiras existentes no campo da relação dos saberes. A partir do próprio conceito de vida como sendo um fenômeno bioquímico, tal como desenvolve a teoria Gaia, de James Lovelock e Lynn Margulis, inspirada na teoria da ‘sopa química’ do naturalista ucraniano-soviético V. I. Vernadsky (1863-1945), em que a biologia, a geologia, a química e a física se fundem numa só forma de conhecimento, e ainda como a desenvolve a teoria da complexidade, de E. Morin, Ilya Prigogine e H. Atlan, o primeiro dos quais vê a vida humana como um fenômeno bioantropológico, dessa vez fundindo biologia, história e antropologia, a velha teia de fronteiras entre as ciências vai desaparecendo por fusões e recriações, tal como vemos acontecer no âmbito físico-territorial com as fronteiras entre cidade e campo, região e região e entre Estados nacionais. (MOREIRA, 2008, p. 102).

Esse contexto descrito por Moreira (2008) nos posiciona num lugar de grande movimentação e mudanças na configuração territorial do modelo de sociedade e de sua relação com o meio, que demandaria necessariamente mudanças na forma de apreensão e construção discursiva sobre o mundo nesse novo arranjo. Assim, “toda essa multiplicidade de transformações converge então para uma reconfiguração geral dos espaços” (MOREIRA, 2008, p. 103).

Nesse sentido, o autor aponta para a possibilidade de se chamar de bioespaço o que é resultado dessa reconfiguração geral dos espaços, mas que se apresenta como elemento visível nas paisagens criadas a partir da intervenção técnica da engenharia genética, o que se configuraria como biopaisagens.

Surge, para o próprio autor, uma similitude, ainda que como tendência, das formas dos espaços futuros com as dos espaços de antes da revolução industrial.

Se para os Clássicos da Geografia se vislumbrava a unicidade de leitura por meio da categoria “paisagem”, agora essa busca se dará pela categoria “espaço”. Esse é o desafio posto para essa “segunda Geografia”, a acadêmica, que lançará meios para criar novas formas de atender a essa demanda.

Essa é a esfera de discussão que vai dar origem a novas abordagens e contestação dos paradigmas até então em voga, fazendo surgir na academia, por meio dos seus intelectuais, novas formas de se fazer Geografia a fim de acompanhar esse movimento.

Este é o contexto apropriado no âmbito da segunda e terceira geografia, seja na forma da insatisfação estudantil (LACOSTE, 1988), seja na forma da busca de uma forma de fazer Geografia posta na ação de seus intelectuais, de que a *New Geography* é o melhor exemplo, mesmo que não se tivesse a lúcida clareza do que acontecia (SANTOS, 1978).

Será, portanto, nessa “segunda” Geografia que vão surgir, nas novas formas de se produzir o pensamento geográfico, os pontos de contestação e a busca por uma geografia que recuperasse o sentido de integralidade e unicidade da relação homem-meio.

Contudo, nesse artigo, o autor apresenta um balanço dessas ideias em que contesta o pressuposto de que seja a terceira Geografia a oficial, que tenha se constituído, de fato, como um freio a essas mudanças.

Nesse artigo dedicado a esse balanço das realizações, dez anos após o marco de 1978 para esse movimento de renovação, o autor apresenta uma visão de incompletude do pressuposto de renovação, ideia que nesta tese é admitida como ainda válida. No entanto, não por conta da possível demora na mudança da Geografia oficial dos currículos, dos departamentos ou das instituições que legitimam a geografia que se produz, mas sim pela dificuldade de mudança de cultura entre os próprios intelectuais (MOREIRA, 2008).

Essa noção foi sendo perseguida e explicitada ao longo desta tese com o objetivo de se demonstrar como o vocabulário utilizado pelos autores que embasaram teoricamente o movimento de renovação da Geografia foi apropriado por aqueles que herdaram os frutos desse movimento, em certa medida, podendo-se afirmar ter se tornado, ao menos discursivamente, a Geografia Crítica como a Geografia Oficial que se ensina, presente nos currículos das escolas e nos livros didáticos.

Nessa escala de análise, a de maior nível de detalhamento, podemos atribuir, aos sujeitos que herdaram a crítica posta no movimento de renovação da Geografia, a responsabilidade pela ausência de um discurso integrador da Geografia. Ou seja, faltou, por parte dos professores e autores da Geografia, a capacidade de construir um discurso que fosse capaz de superar a fragmentação criticada no movimento de renovação do pensamento geográfico.

Nesse sentido, coloca-se que a diversidade de ideias e tendências que se viu no movimento da Geografia Crítica se manteve na apresentação dos propósitos para o ensino de Geografia no ambiente escolar atual. Não necessariamente as mesmas tendências, mas sim a perspectiva plural de abordagens.

No que se refere à perspectiva epistemológica, nos Clássicos, vislumbrava-se uma unidade da Geografia na categoria paisagem, passando para a categoria espaço entre os autores da renovação. Contudo, percebe-se que o ensino de Geografia no ambiente escolar se descaracterizou,

transformando-se em algo independente das discussões que vinham sendo travadas acerca dessa integralidade. Incorporou-se o espaço como categoria apontada pelos renovadores, mas manteve-se a fragmentação entre Geografia física e humana da Geografia Clássica. O que se perdeu, portanto, foi justamente a possibilidade de um olhar integrador para a Geografia, mesmo que, como visto, essa premissa integradora tenha sido apontada, mas não suficientemente desenvolvida.

O que se pretende demonstrar é que mesmo que o princípio geográfico possa aparecer, não há uma discussão epistemológica suficientemente aprofundada que permita sua compreensão.

A substituição da categoria “paisagem” por “espaço” nos livros, manuais e textos acadêmicos sobre ensino de Geografia, em geral, não se caracterizou como reveladora de uma mudança de postura metodológica para a compreensão de um mundo em transformação, e muito menos como possibilidade de superação da fragmentação em que a Geografia se encontrava.

Ao contrário, tal fragmentação entre “Geografia Física e Humana” se consolidou nos discursos, tornando-se quase uma regra na organização dos livros didáticos, sendo que os que fogem a esse esquema tendem a ser praticamente desprezados, seja pelas editoras que pautam a organização dos materiais que serão produzidos, seja pela escolha dos próprios professores de Geografia na indicação dos materiais didáticos a serem adotados pelas escolas.

3.3 O ensino da Geografia na BNCC

A Geografia é caracterizada na BNCC como um componente comprometido em dar “oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas” (MEC, 2017, p. 357).

Tal afirmação pode ter sido feita logo no início do documento para que a Geografia se molde ao formato de divisão das ciências entre “humanas” e da “Natureza”, colocando-a no rol das “Ciências Humanas”.

Mais adiante, poderá se verificar tratar-se de uma armadilha que irá fazer com que se retorne ao velho paradigma da fragmentação da Geografia em “Física” e “Humana”. Paradigma esse fortemente combatido pelos sujeitos que fizeram a crítica à Geografia dominante no contexto da renovação.

Não se pretende afirmar aqui que os autores da BNCC tenham feito a tentativa de romper com essa fragmentação, embora em determinados momentos sugira-se que se tenha havido esforço nessa direção.

Nesse sentido, o documento contém a seguinte afirmação:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (MEC, 2017, p. 358, grifo do autor).

Nesse trecho destaca-se a clara intenção em direcionar a um ensino de Geografia que seja capaz de relacionar aspectos da sociedade e da natureza. Como vimos anteriormente, tal preocupação já estava presente na Geografia que se praticava nas escolas desde a chamada Geografia Clássica, na crítica colocada por Azevedo (1951).

Não há novidade nesse sentido, a não ser por se pretender se estabelecer essa relação entre “elementos da sociedade e da natureza” por meio da utilização do conceito de espaço como sendo o central e de “maior complexidade”, e não por meio da categoria paisagem.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (MEC, 2017, p. 359)

Os autores colocam que “para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco ‘unidades temáticas’ comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades.” (MEC, 2017, p. 359). Sendo esses divididos em: “sujeito e seu lugar no mundo”; “conexões e escalas”; “mundo do trabalho”; “formas de representação e

pensamento espacial”; “natureza, ambientes e qualidade de vida”; e “exercício da cidadania”.

Mas não está no conteúdo a ser tratado em cada unidade temática a resposta para como se estabelecer a relação entre “os componentes da sociedade e da natureza”, mas sim por meio do que os autores do texto da BNCC chamam de “situações geográficas”.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integralmente, uma vez que a **situação geográfica** não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (MEC, 2017, p. 363).

Na observação do que se propõe como organização de conteúdos, apresentados como “objetos de conhecimento” das séries finais do ensino fundamental, verifica-se um modelo de organização que divide o mundo em regiões e territórios específicos para se estabelecerem as relações entre as “unidades temáticas”.

Nesse sentido, observa-se, nas séries finais do Ensino Fundamental, fundamentalmente um foco para os elementos da natureza para o 6º ano, e recortes territoriais e regionais específicos a partir do 7º, sendo o território brasileiro no 7º ano, América e África no 8º ano, e Europa, Ásia e Oceania no 9º ano.

Por exemplo, como “objeto de conhecimento” para o 6º ano, destacam-se os itens: “relações entre os componentes físico-naturais; transformação das paisagens naturais e antrópicas; fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; biodiversidade e ciclo hidrológico” (MEC, 2017, p. 384).

No 7º ano do Ensino Fundamental, entre outros, aparecem itens como: “ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil; formação territorial

do Brasil; características da população brasileira; mapas temáticos do Brasil; biodiversidade brasileira” (MEC, 2017 p. 382).

Para o 8º ano, destacam-se os itens: “transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina; cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África; identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África; e diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina” (MEC, 2017 p. 388).

No caso do 9º ano, entre outros elementos, destacam-se intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania; e diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania (MEC, 2017, p. 391).

Exceto pela ressalva que se faz ao afirmar não ser “apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações” (MEC, 2017, p. 363), identifica-se uma semelhança muito grande entre o que os autores da BNCC chamam de “Situação Geográfica” e o que os autores identificados como pertencentes à corrente da Geografia Clássica chamavam de “região”, como forma de tentar dar sentido de unicidade na relação entre sociedade e natureza.

Em entrevista concedida para a tese, Ruy Moreira coloca que o recorte regional foi a forma encontrada pelos geógrafos da chamada Geografia Clássica brasileira de tentar dar sentido ao universo de fragmentação em que a Geografia se encontrava, embora, na prática, tenha produzido um discurso ainda mais fragmentado, uma vez que ao se tentar relacionar os aspectos humanos e físicos das regiões, sobressaíam os aspectos da distribuição da população, cultura, economia, relevo, clima, solo etc., mas sem possibilidade de diálogo entre essas partes.

Coloca-se, portanto, que no que se refere ao método proposto para o ensino da Geografia no ambiente escolar, também não há novidade. Ao contrário, um retrocesso em relação ao que se pretendia a partir do movimento de renovação da Geografia brasileira a partir do final da década de 1970.

Nas fases compreendidas entre as décadas de 1930 e 1950, observa-se na produção da ciência geográfica brasileira um predomínio da Geografia clássica com estudos regionais, que

contribuíram para o conhecimento detalhado do território brasileiro. Esse modelo de investigação da Geografia baseado no conceito de *região* tinha fundamento nos estudos de La Blache, que por meio de estudos de campo limitados a pequenos espaços, investigava a inter-relação dos fenômenos naturais e humanos. (MARTINS, 2011, p. 62).

Helena Copetti Callai, ainda que faça críticas pontuais ao texto apresentado⁹, coloca-se satisfatoriamente ao que se apresenta na BNCC para o ensino da disciplina.

Em conclusão, a proposta de Geografia apresenta aspectos inovadores, que podem dar outro status para a disciplina escolar. Trabalhar com conceitos e tendo uma orientação didático-pedagógica que interligue aspectos da sociedade e da natureza de modo a superar a fragmentação é louvável. As críticas e observações feitas são no sentido de aprimorar a proposta com vistas a dar-lhe a clareza necessária para entendimento dos gestores, bem como dos professores. A proposição de situação geográfica inova e pode se constituir no caminho para superar a fragmentação dos conteúdos e a memorização dos mesmos. É a possibilidade de ter um referencial básico que contemple os avanços da ciência geográfica e as muitas preocupações com a Geografia ensinada, de modo que ocorram aprendizagens significativas. (CALLAI, 2017, p.13).

Ressalta-se que aquilo que Callai apresenta como inovador é justamente o que foi apresentado anteriormente como o que se tinha como pano de fundo no discurso de renovação da Geografia, ou seja, a não fragmentação dos conteúdos (ainda que nesse texto tal proposição seja extremamente vaga) e um conhecimento significativo no lugar de conteúdos a serem memorizados, mas nesse caso, estando ausente toda a discussão teórico-metodológica posta pelos renovadores que daria a sustentação para essa proposta. Nesse sentido, questiona-se o quanto, de fato, se caracterizaria como inovador, na medida em que, pelo menos, desde Aroldo de Azevedo, no Brasil, buscou-se a via da “Geografia Regional” para se tentar construir uma integração entre os aspectos “humanos e físicos” da Geografia, mesmo que esse modelo tenha conduzido a Geografia ainda mais para a fragmentação.

Por fim, como resultado do movimento de renovação das bases teóricas e metodológicas da Geografia no ambiente escolar, temos mais ausências que heranças nas abordagens metodológicas, sendo que muitas delas, pautadas

⁹ A crítica apresentada por Helena Callai foi feita com base numa versão ainda preliminar, no entanto, mesmo que o texto final tenha sofrido alterações, o teor do texto permaneceu inalterado para o aspecto considerado nessa crítica.

nos mesmos pressupostos metodológicos que se viam presentes naquilo que se pretendeu renovar. Ou seja, como herança da renovação da Geografia no ambiente escolar, o que temos é um “rio sem discurso”.

4 CONCLUSÃO: NEM UMA GEOGRAFIA RENOVADA, NEM UMA PEDAGOGIA ENGAJADA: A CARTOGRAFIA DAS AUSÊNCIAS

Nessa quarta seção, discutem-se quais elementos do contexto atual permitem reconhecer uma menor valorização de determinadas disciplinas, como a Geografia, em detrimento de outras, como o ensino de língua estrangeira, naquilo que se pretende como pertinente à construção da noção de pertencimento ao mundo contemporâneo e como as discussões apresentadas pelos renovadores do pensamento geográfico da década de 1970 aparecem e se ausentam no discurso que define oficialmente o ensino de Geografia pela BNCC brasileira.

Os descaminhos que essa *cartografia das ausências* revela na discussão da Geografia apresentada pelo viés pedagógico, e como essa ausência pode ser prejudicial à Geografia e, em decorrência disso, à própria sociedade brasileira.

4.1 O contexto neoliberal, os sistemas de ensino e a noção de pertencimento

Os itens anteriores referiram-se ao contexto da renovação da Geografia, ressaltando que, a partir das mudanças estruturais da economia mundial, aquela Geografia que se ensinava nos bancos escolares (e nas universidades) não seria suficiente para dar respostas a esses novos contextos.

Seria necessário repensar a própria ciência, suas bases teóricas e metodológicas, a fim de se produzir uma Geografia que tivesse relevância para se compreender esses fenômenos e munir os indivíduos para atuar conscientemente nesse novo arranjo.

Nesse ponto, revela-se que há uma convergência nas diferentes escalas de análise para os elementos aqui apontados como responsáveis por conduzir a essa desqualificação da disciplina Geografia no currículo escolar.

Na escala de maior generalização, a que permite vislumbrar o papel da escola e da organização do currículo como um todo, essa “desimportância”

dada à disciplina Geografia atende aos interesses dos sujeitos que pretendem restringir a educação escolar aos interesses daqueles que consideram o mercado como um fim em si mesmo. Nesse sentido, poderia se dizer ser contraditório um ensino de Geografia capaz de munir os indivíduos de uma capacidade crítica frente a esse processo de globalização dos mercados.

Assim, a ausência dos propósitos de tornar a Geografia um saber estratégico para a politização e o engajamento dos indivíduos nas lutas das causas sociais pela criação e consolidação de direitos para a construção de um Estado mais democrático, tão importante no contexto da renovação da Geografia, poderia ser útil.

Ao mesmo tempo, se num determinado momento, o Estado vislumbrou na Geografia um conhecimento estratégico para construir e se fazer pertencer a um Estado Nacional, num momento de “enfraquecimento” os Estados, esse conhecimento se tornaria dispensável, ou, de menor relevância.

Assim, a disciplina continuaria a compor o quadro geral das disciplinas escolares (como sempre foi), mas sem comprometer os interesses, e se possível, fundindo-se a outros conhecimentos para que permita um aumento do tempo disponível de aulas para conhecimentos considerados mais pragmáticos aos propósitos de sociedade nessa concepção neoliberal.

Ao longo da tese, mas em especial nesta última parte, verificamos que mesmo que a Geografia tenha passado por momentos de maior e menor relevância, nesse último contexto, ou seja, o neoliberal, a disciplina vem atravessando um momento de menor valorização por haver a valorização de determinados saberes em detrimento de um tecnicismo voltado para a inserção dos indivíduos no mundo via participação no mercado global. Daí a valorização das línguas estrangeiras (o inglês) e de disciplinas que permitam melhor inserir os indivíduos no mundo do trabalho e no desenvolvimento de novas tecnologias (*know how*) como forma de gerar riquezas.

Como pano de fundo dessas mudanças, tem-se na concepção de currículo que está sendo implementada no Brasil uma valorização do modelo tecnicista, fomentado por instituições internacionais que produzem instrumentos de regulação e controle por meio de avaliações externas, como

o caso da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Chizzotti e Ponce (2012) trazem importantes elucidações para essa questão ao resgatarem, na história dos sistemas de ensino, a explicação para os modelos de currículo atualmente em vigor no mundo.

Os sistemas nacionais de ensino, de inspiração liberal, adotaram normas e regras com o objetivo de regular o mercado escolar por meio da avaliação da performance das escolas, estabelecendo uma hierarquização comparativa dos estabelecimentos de ensino, como ocorre na Grã-Bretanha, Austrália e Estados Unidos. Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada à escola francesa, tem sido permeável aos modelos de extração liberal, o que se observa por meio de suas políticas públicas de educação, gerando a superposição de duas tradições, que nem sempre se encontram em ideário e propostas curriculares. Temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 30).

Esses autores apresentam considerações importantes e que podem ser úteis à compreensão da desqualificação posta a algumas disciplinas escolares na BNCC, que está sendo implementada no Brasil, como no caso da Geografia.

No artigo dedicado a analisar a relação entre o currículo e os sistemas de ensino no Brasil, Chizzotti e Ponce (2012) esclarecem que as mesmas condições histórico-sociais que definiram a organização dos estados nacionais foram também definidoras das políticas educacionais desses países. “Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado.” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26).

Assim colocam que é possível identificar duas tradições históricas de sistemas de ensino no mundo, sendo uma, a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado. Tal sistema se desenvolveu sobretudo na França, Alemanha, entre outros países, tais como Holanda e Suíça, já na primeira metade do século XIX.

Ressalta-se que esse sistema centralizado influenciou os sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, em especial, o sistema brasileiro.

A outra tradição é a de um sistema descentralizado, que, ainda que

supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada.

O currículo deve atender o interesse de formar uma unidade solidária, partilhando normas e valores comuns, mediante um programa de conhecimentos básicos obrigatórios para todos os cidadãos que devem ter, nessa concepção, igualdade de direitos. Incumbe ao Estado veicular uma moral de vida coletiva, difundir um conjunto de saberes, linguagens e práticas cuja aquisição depende da escola, e propor uma referência comum para todos como meio indispensável para participar da vida social e assumir um posto de trabalho. O currículo dos sistemas de ensino de extração liberal, por outro lado, preconiza ações do Estado e políticas de educação sensivelmente diferentes: compete aos particulares, indivíduos ou associações, organizar e prover a educação, incumbindo o Estado de garantir os padrões curriculares de qualidade (standards) e estabelecer os critérios de avaliação para disponibilizar condições de escolha aos pais, no caso de crianças e adolescentes. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 28).

Nesse sentido, temos, por um lado, um sistema em que o Estado é o indutor das políticas públicas educacionais, e o currículo torna-se elemento central dessa política pública. Nele devem conter os conhecimentos que se entende serem indispensáveis para a participação dos indivíduos na sociedade.

Por outro lado, temos uma tradição de extração liberal, em que o Estado apenas supervisiona uma organização pautada pela iniciativa privada.

Na primeira concepção, a educação é monopólio estatal, está onipresente na ação do Estado, cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da cidadania, de modo a assegurar o que se considera conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos. Na tradição republicana a oferta da educação é dever do Estado e o sistema de ensino é centralizado; na tradição de extração liberal, ele é descentralizado, cabendo ao Estado apenas supervisioná-lo, já que sua organização é proposta prioritariamente pela iniciativa privada. Estados exemplares de tradição liberal são a Inglaterra e os EUA. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26).

O currículo continua sendo elemento central, mas os interesses que irão conduzir sua estrutura podem ser muito reduzidos aos interesses econômicos dos setores privados que passam a pautar a política como um todo.

Tais concepções impactaram fortemente os sistemas de ensino dos países, fazendo com que, no caso do Brasil, que inicialmente foi mais influenciado pelo modelo de tradição francesa, hoje sofra as influências do modelo de extração liberal, constituindo-se no que os autores apresentam

como sistema híbrido de ensino.

Nas palavras de Chizzotti e Ponce (2012, p. 34): “Não há como evitar o hibridismo”, mas ressaltam que “é possível lutar por opções mais democráticas tendo claros os objetivos e princípios indispensáveis à educação escolar.”

Nesse aspecto, a presença dessa influência da vertente de extração liberal, fundindo-se ao modelo de tradição republicana na caracterização da BNCC, tem causado reações, debates e os apontamentos das contradições desse processo por parte dos educadores, instituições de ensino, associações e entidades ligadas aos profissionais que estão envolvidos nesse processo.

No Brasil, a herança da tradição republicana não está esgotada, ela coexiste com a da tradição liberal. Vivemos propostas curriculares híbridas que convivem em acordos e desacordos, incoerências e coerências, enfrentamentos e assimilações. É importante que, nesse processo, não se perca o essencial das conquistas históricas relativas à escolarização. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

Segundo Burbules e Torres (2004, p. 15), “o processo de privatização da educação está ocorrendo no contexto das novas relações e arranjos entre nações” e, segundo os autores, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho, a integração de economias nacionais por meio de acordos de livre comércio, e a crescente concentração de poder em organizações supranacionais, tais como o Banco Mundial, o FMI, a ONU, “[...] aquilo que chamamos de ‘internacionalização’ do Estado.” (BURBULES; TORRES, 2004, p.15).

Acerca desse processo no contexto brasileiro, diversas entidades, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), seções locais da AGB, entre outras, manifestaram-se por meio de cartas abertas e organização de debates, posicionando-se criticamente em relação ao teor tecnicista do modelo de currículo que está sendo implementado no Brasil, e inicialmente a partir da proposta de reforma do Ensino Médio.

A comunidade acadêmica, professores e pesquisadores da área de Geografia, através de sua Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), vem externar a defesa de uma análise crítica séria e democrática sobre a Reforma do Ensino Médio, ora em tramitação, e o papel secundário dado à Geografia como campo de conhecimento, imprescindível na abordagem dos principais problemas contemporâneos, especialmente aqueles que envolvem a leitura integrada dos processos de globalização e fragmentação, a dinâmica geopolítica e as relações sociedade-natureza. Neste sentido, questionamos: [...] O caráter

prioritariamente técnico-profissionalizante da Reforma, restringindo a formação humanista, em especial, para aqueles que optarem por formações mais tecnológicas, já que as disciplinas estão contempladas em itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemáticas e suas tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional, podendo ser oferecido, a critério das escolas, apenas um desses itinerários. (ANPEGE, 2017).

No trecho seguinte, essa carta aberta faz referência direta à perda de importância da disciplina Geografia na configuração desse novo currículo.

[...] A ausência da Geografia como disciplina obrigatória: apesar da permanência da Geografia no que tange ao Ensino Fundamental, no que se refere à Reforma do Ensino Médio, a temática é nebulosa, tornando incerta a presença da disciplina na formação dos estudantes. Tal disciplina poderá ser contemplada no eixo de Ciências Humanas, entretanto, essa possibilidade dependerá do que for construído na BNCC relativa ao nível médio, ainda amplamente desconhecida. (ANPEGE, 2017).

Em “Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação” Santomé (2013) se refere, entre outras coisas, ao impacto causado pela revolução econômica na vida das pessoas, propondo uma reflexão acerca do tipo de educação que se faz necessária para que o currículo escolar possa ser um instrumento de construção da democracia e da justiça social.

Nesse sentido, coloca que num primeiro momento a globalização pode ter um significado positivo, em função do surgimento das tecnologias que podem (ou não) estar a serviço da construção e consolidação da democracia, mas ressalta que “[...] nas últimas décadas, para muitos grupos sociais, esse vocábulo representa todo um conjunto de processos muito negativos, em especial quando empregado nas esferas da política, cultura e economia de caráter neoliberal” (SANTOMÉ, 2013, p. 83).

Nesse contexto de enfraquecimento dos Estados em detrimento das organizações supranacionais, cria-se uma demanda de se internacionalizar os currículos, nesse caso, em torno dos critérios de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho e dos valores generalizantes de uma sociedade capitalista no contexto neoliberal.

Os valores e critérios, até então entendidos como de fundamental importância para a inserção dos indivíduos na sociedade ocidental urbano-industrial e de caráter nacionalista, passam a ser questionados. O currículo

escolar (assim como a própria instituição escolar) sofre essas pressões, incorporando os fundamentos dessa nova visão de mundo.

O sistema tradicional. Com relação à educação, o sistema público de educação, na antiga ordem capitalista, estava orientado para a construção de “cidadãos” para o Estado, assim como para a produção de uma força de trabalho disciplinada e confiável, do tipo agora caracterizado como processos de produção “fordistas”. No contexto da globalização intensificada, o próprio nacionalismo, ligado à formação tradicional da cidadania, tem sido questionado. Como consequência, um novo ímpeto foi dado a uma concepção mais cosmopolita de cidadania, do tipo anteriormente promovido no contexto do papel de “estudos internacionais” e currículo de ciências humanas. De forma mais ameaçadora, a nova economia global pós-fordista parece requerer novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações profundas para as “funções” de instituições educacionais. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 32).

Contudo, será importante retomar alguns aspectos já apresentados e discutidos nesta tese para que possamos chegar a algumas conclusões em relação à presença permanente da Geografia no currículo escolar e principalmente às ausências na proposição de seu ensino na escola básica.

Assim, seguindo o raciocínio de Santos (2014), retoma-se que o ensino da Geografia, como disciplina escolar para a chamada “escola básica”, surgiu originariamente na Alemanha, tendo suas raízes no século XVIII, para só então se difundir para o restante da Europa.

Coloca também que “a escola, enquanto instituição de massas, é um fenômeno da mesma época, e este período também está associado à difusão da ideia de ciência propagada pelo iluminismo [...]” (SANTOS, 2014, p. 18). E, por último, ressalta que o Estado Nacional, nessa forma de gestão política, surgido a partir do processo de consolidação da burguesia agrária portuguesa, torna-se hegemônico na Europa e, nos dois séculos seguintes, em todo o mundo habitado” (SANTOS, 2014, p. 18).

Nesse sentido, identifica-se a escola como a instituição onde acessamos os fundamentos lógicos da sociedade capitalista, em que esta nos é apresentada pelo seu complexo jogo simbólico e, por fim, reconhece-se o ensino da Geografia como “co-partícipe do processo, na medida em que ensinar Geografia é um dos aspectos da consolidação de um certo tipo de geograficidade” (SANTOS, 2014, p. 18).

Para tentar uma síntese, sem levar muito em conta os riscos que elas escondem, podemos dizer que pouco importa que as aulas de português sejam tão diferentes das de química ou de educação física: todas elas se cruzam nos seus próprios fundamentos lógicos e, independentemente da consciência que o professor tenha ou não sobre o fato, todas estão a serviço de tornar as novas gerações as plenipotenciárias das bases culturais que nos permite (e nos obriga a) reproduzir de forma ampliada a sociedade a que pertencemos. (SANTOS, 2014, p. 21).

Santos (2014, p. 27) explica que, ao citar a geograficidade, está se referindo à “condição dada ao caráter distributivo do fenomênico, na sua diferencialidade e na escala do ecúmeno humano, de ser fator de interdeterminação”.

Entende-se, portanto, essa geograficidade como a expressão do que se permite ler o sentido e o significado da sua localização, ou seja, aquilo que se refere à especificidade da Geografia como ciência, tanto na discussão acadêmica como no âmbito da escola na forma de disciplina a ser ensinada.

Portanto, a especificidade da Geografia, para que seja pertinente à instituição escolar, deve dialogar diretamente com os propósitos dessa instituição, e fora disso, a discussão acerca do ensino dessa disciplina perderia seu sentido.

Mais que isso é preciso reconhecer que a Geografia é uma entre tantas disciplinas escolares e que ela desempenha seu papel na relação com as demais, ou seja, pensar o ensino da Geografia sem pensar a escola é pensar o objeto sem identificar seus objetivos. (SANTOS, 2014, p. 26).

Conclui-se que, como colocado na primeira seção desta tese, coube à Escola, como instituição de massas, participar de maneira significativa no processo de inserção dos indivíduos na sociedade que a criou, e que vislumbrou na Geografia, por sua especificidade, uma importante ferramenta para corroborar com esse processo.

Por fim, é preciso reconhecer que, desde seus mais longínquos movimentos até sua inserção como disciplina escolar, cabe à Geografia ordenar nossas articulações simbólicas (no sentido que possui o que entendemos por lógica), em busca dos reconhecimentos dos lugares e da delimitação do significado de pertencimento. Trata-se, portanto, de um embate que ultrapassa em muito o significado de pedagogia, e que aponta para o reconhecimento das diferentes epistemologias que compõem a totalidade dos saberes humanos e tal reconhecimento, antes de tudo, é uma postura política. (SANTOS, 2014, p. 26).

Mesmo considerando o contexto de enfraquecimento dos Estados pelo contexto chamado neoliberal, tal modelo político, econômico e social não se propõe a romper com a ordem mundial capitalista, tampouco com a organização do mundo em Estados Nacionais, ou ainda, com a Escola como instituição pertinente a construir a noção de pertencimento.

Colocar-se numa postura política significa assumir o lugar de sujeito nos processos e assim, dialeticamente, atribuir, à instituição escolar e ao ensino de Geografia, o papel de construir a noção de pertencimento à sociedade que pretendemos ser.

Na forma como a BNCC hoje responde ao modelo tecnicista de uma sociedade pautada por valores que “desumanizam” o homem, referir-se à importância do ensino da Geografia, sem que se tenha clareza do papel que a disciplina possa ter no conjunto das demais disciplinas, não permite que seus objetivos sejam minimamente alcançados, ou seja, a sua especificidade em relação à especificidade das demais disciplinas.

No que se refere ao ensino da Geografia na BNCC, coloca-se principalmente que sua contribuição está no desenvolvimento do “pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico” na sua representação e interpretação do mundo em permanentes transformações, e “relacionando componentes da sociedade e natureza” para o exercício da cidadania. (MEC, 2017, p. 356).

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (MEC, 2017, p. 356).

Contudo, a não clareza dos conceitos, e principalmente da especificidade da Geografia para o desenvolvimento dessa educação geográfica, caracteriza-se como a principal ausência.

As proposições analisadas acerca do componente Geografia e da forma como aparece na BNCC corroboram com a tese de que há ausências marcantes na construção de um discurso, de fato inovador, entre os

acadêmicos que se debruçam diante do problema do ensino de Geografia para o aspecto pedagógico da Geografia no ambiente escolar¹⁰. A partir dessas contradições e constatações, o que se materializa na BNCC é uma Geografia que, evidentemente não é neutra, mas ineficaz para o que se pretendia a partir da proposta de renovação.

A Geografia é apresentada na BNCC carente de uma especificidade que dê sentido para compor o rol de conhecimentos pertinentes à educação escolar e, por isso mesmo, distante da possibilidade de se ter um propósito de construção de uma sociedade mais democrática.

A discussão pedagógica da apropriação de conceitos simplesmente aplicada, mas sem a apropriação da discussão metodológica e da especificidade de uma determinada área do conhecimento, não consiste em diálogo entre a ciência e a pedagogia. Em suma, é isso que o discurso da chamada “Geografia escolar” faz, ou melhor, deixa de fazer.

Em relação à forma como a Geografia foi apresentada na BNCC, percebe-se uma falta de clareza no critério de escolha dos conceitos, somado à polissemia no seu tratamento, como possivelmente, fruto da falta de clareza acerca da especificidade da Geografia, e por último, da discussão metodológica e epistemológica dessa ciência.

Tendo, nesta tese, as ausências como ponto de referência, o que se tem é: nem uma Geografia renovada, nem uma pedagogia engajada.

¹⁰ Não estou afirmando que não existam discursos inovadores, mas sim que esses continuaram não sendo considerados com maior relevância para a construção do que se refere à Geografia no texto final da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da Medida Provisória (MP nº 746/2016), bem como a própria construção da BNCC e sua institucionalização têm gerado discussões entre acadêmicos, institutos de pesquisas em educação, empresas do mercado educacional e editorial, professores, alunos e, de alguma maneira, entre todos os sujeitos que são interlocutores diretos e indiretos na definição dessa política pública.

Ressalta-se, nesse contexto, o fato de tal medida e da finalização do processo de construção dessa BNCC estarem sendo feitas e aprovadas por um governo que sofre uma crise de legitimidade, dadas as condições políticas em que tomou posse.

Em meio a um governo empossado por uma condição adversa (retirada de uma presidenta legitimamente eleita por força de um processo de *impeachment* questionado por juristas e especialistas nacionais e estrangeiros), é aprovada uma medida provisória que define aspectos fundamentais acerca da política educacional do país.

Nesse mesmo contexto, outras medidas que tangenciam as políticas públicas educacionais também estão sendo tomadas, tais como a tramitação no congresso nacional de uma proposta de reforma da previdência, que causaria impacto direto na política de aposentadoria dos trabalhadores brasileiros, incluindo professores das escolas públicas e privadas.

Por força dessa medida que pretende mudar as regras da previdência social, os professores que hoje gozam do direito a uma aposentadoria com tempo mínimo de trabalho, reduzido em relação às demais categorias, perderiam esse direito, estendendo, portanto, o tempo de permanência em sala de aula para que possam se aposentar.

Também a aprovação da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, sobre a chamada reforma trabalhista, que permite a flexibilização das garantias dos trabalhadores, nesse caso, poderá permitir mudanças significativas na forma da contratação dos professores, em especial das escolas particulares que são regidas pela Consolidação da Lei do Trabalho (CLT).

Além disso, foram realizados cortes e redução nos investimentos em pesquisa e no ensino, sendo essas por meio de medidas de redução das verbas para universidades federais e estaduais, fim de programas de incentivo à pesquisa, tais como Programa Ciência Sem Fronteiras, redução e cortes de bolsas de estudos e fomento à pesquisa, diminuição das verbas destinadas ao financiamento estudantil, entre outras que diretamente, ou indiretamente, são importantes para compor esse cenário.

Tudo isso vem sendo definido entre os anos meses de julho de 2015 até, por enquanto, o início do ano de 2018, ano de finalização da escrita dessa tese.

É importante ressaltar que mudanças na política educacional brasileira já vinham sendo anunciadas pelos governos anteriores, inclusive pela aprovação do Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014 pela Lei nº 13.005/2014, em que se definiriam as diretrizes das políticas educacionais para serem implementadas até o final da década seguinte, também pelo anúncio de mudanças que deveriam ocorrer, em especial, no nível do Ensino Médio, sendo assim chamado de “Novo Ensino Médio”.

A ideia de construção de uma BNCC vinha sendo discutida na sociedade, gerando amplos debates entre especialistas em currículo, instituições de ensino e professores. Mas por tais circunstâncias excepcionais (mudança de governo e conseqüentemente do ministro à frente do MEC), antes mesmo da conclusão do documento que estabelece a BNCC, foi realizada a aprovação de uma medida provisória (MP 746/2016) que altera pontos importantes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/1996).

A aprovação dessa medida provisória se adiantou a esse processo, e assim entende-se ter deslocado o teor da construção da BNCC para um segundo plano. Contudo, tal consideração precisa ser compreendida nessa conjuntura complexa e de desmandos na política nacional, podendo posteriormente sofrer novas alterações. Significa dizer que, mesmo que tenha de ser ressaltada para esse momento, não invalida a pertinência da discussão acerca da BNCC.

A Medida Próvisória nº 746/2016, posteriormente convertida em lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, define, entre outros pontos, a flexibilização

do currículo, em especial no nível do Ensino Médio, e a possibilidade de diferentes itinerários formativos específicos, que segundo “Art. 36 dessa lei “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Importante dizer que não há, no texto da MP 746/2016, e nem no texto da Lei, qualquer referência explícita ao ensino de Geografia, seja em qual for o nível, ficando sempre vinculado ao que diz a BNCC (ou dirá, quando estiver definida), mas no que tange àquilo que entendemos caber ao ensino da Geografia e demais componentes das Ciências Humanas, o texto da MP diz:

Art. 26. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Ressalta-se também o fato de que pela MP 746/2016, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, e finalizando com Ensino Médio, não há obrigatoriedade de que tais “conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política, em especial da República Federativa do Brasil” devam ser tratados nas especificidades de cada disciplina, sendo elas a Geografia, História, Filosofia e Sociologia, nas disciplinas que compõem o leque das chamadas Ciências da Natureza, ou demais disciplinas da área de linguagens.

Revela-se aqui uma importante ausência, que até poderia ser compreendida por conter no texto da MP a indicação de que tais abordagens serão mais bem explicitadas na definição que a BNCC, para o Ensino Médio, trará para cada componente. Contudo, verifica-se que essa ausência não foi posta para o componente curricular da Língua Portuguesa e da Matemática.

Tal proposição, colocada textualmente na MP 746/2016, já estava presente no texto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9394/1996 - LDB), seguida da alteração feita no ano de 2013, conforme pode-se verificar no 1º parágrafo do artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996).

A implementação da flexibilização da grade curricular, imposta pela Medida Provisória 746/16, que foi sancionada em fevereiro de 2017, modifica o modelo de Ensino Médio.

Das 13 disciplinas antes obrigatórias na grade curricular, quais sejam: português, literatura, matemática, geografia, história, física, química, biologia, língua estrangeira, educação física, artes, filosofia e sociologia, passam a ter obrigatoriedade apenas as disciplinas de português e matemática nos três anos do Ensino Médio. (grifo nosso).

Assim, somente parte da grade será igual para todos, com a inclusão do inglês como única língua estrangeira obrigatória. Significa que no restante da carga horária, os alunos poderão optar por aprofundar conhecimentos em cinco áreas de formação: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica.

Embora o novo currículo do Ensino Médio e o tratamento que será dado às disciplinas devam ser estipulados pela Base Nacional Comum Curricular, temos garantido que ela não contará com a obrigatoriedade das especificidades das disciplinas para atender à demanda de “abranger o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil”.

Entendemos que a MP 746/2016 se sobrepõe à BNCC na medida em que, tudo o que estiver contido na BNCC acerca do ensino de Geografia (e para as demais disciplinas não obrigatórias) poderá ser ignorado por haver a possibilidade de não constar no currículo formal para todos os educandos.

Por essa razão, consideramos que a definição da BNCC para a disciplina Geografia¹¹ configura-se num status de segundo plano, ainda que, mesmo assim, mereça muita atenção para o que ela dirá sobre o ensino dessa disciplina.

Como se pode notar, não podemos afirmar haver uma espécie de perseguição ao ensino de Geografia, na medida em que outras áreas de mesma magnitude e importância também perderam status de obrigatoriedade.

Nesse nível de análise escalar, devemos nos remeter à compreensão mais abrangente da concepção de currículo que está sendo implementado no Brasil e que implica essas escolhas que estão sendo feitas.

Por fim, coloca-se que a ausência de um discurso que, de fato, integre o debate metodológico e epistemológico da ciência geográfica à dimensão pedagógica para o ensino dessa disciplina no ambiente escolar, ou ainda, a ausência da compreensão de sua importância entre os sujeitos que herdaram os frutos do movimento de renovação, é tão responsável pela “desimportância” da Geografia na BNCC quanto a ausência do papel do Estado como indutor de uma política educacional de caráter republicano, marca desse contexto utilitarista (mercadológico) de extração liberal.

Como se viu, tanto a escala de maior detalhamento, ou seja, aquela que nos permitiu verificar internamente o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar, como a escala de maior abrangência, que aponta para a inclinação de um sistema de ensino calcado no contexto neoliberal, contribuíram para a construção desse cenário.

No que se refere à demanda pelo aprofundamento da questão metodológica, verifica-se que, embora alguns pensadores se dediquem ao aprofundamento das questões metodológicas e epistemológicas da Geografia, o elo com a dimensão pedagógica para o seu ensino ainda se mostra carente de debate.

O que se tem, portanto, é uma reflexão metodológica e epistemológica acerca da ciência geográfica, de modo geral, descolada da discussão pedagógica para o ensino da Geografia no ambiente escolar. Sobre esse

11 Assim como para as demais disciplinas não obrigatórias pelo critério da MP746/2016.

aspecto, entende-se que o debate em torno do termo “geografia escolar” tem contribuído para aumentar esse distanciamento.

Pelos exemplos citados nesta tese, verifica-se que os esforços em criar a possibilidade de diálogo entre esses dois campos, para que deixem de ser tão distintos, não foram suficientes, o que contribuiu para os descaminhos e ausências de propósitos nessa versão da BNCC que está sendo implementada.

Ressaltam-se o papel do aprofundamento das questões metodológicas e a busca pelo resgate epistemológico de cada ciência para que se tenha a clareza necessária da especificidade de cada área do conhecimento no tocante ao ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, bem como a importância de se discutirem os vieses que são determinantes na relação de forças que irão compor o currículo escolar.

Sendo o currículo campo de disputa, é de suma importância que se discutam os propósitos e a pertinência de se manter determinada área do conhecimento como obrigatória ou não obrigatória para a construção do modelo de sociedade que se pretende.

Discutir as políticas públicas educacionais que versam sobre esses aspectos de construção da sociedade requer também um aprofundamento metodológico e epistemológico que seja capaz de se fundir com a discussão pedagógica para que dê os frutos que se almeja.

Nesta tese, procurou-se abordar por meio da especificidade da Geografia, questões tocantes a quaisquer áreas do conhecimento que hoje são pertencentes ao currículo escolar, sabendo que trilhando seus próprios caminhos, cada área deve refletir acerca dos elementos que permitam esse diálogo.

Espera-se que as ausências deste texto possam ser disparadoras de críticas para que seus leitores possam trazer contribuições no preenchimento dessas lacunas.

Espera-se, principalmente, que esta tese possa trazer minimamente questões provocativas para que outras pesquisas possam avançar na busca de novos caminhos, a fim de se resgatar o papel que essa e outras áreas do

conhecimento possam ter na construção de um currículo voltado para a consolidação dos valores humanos, democráticos e da justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGB CAMPINAS. **Carta aberta**: a imprescindível crítica à reforma do ensino médio e o papel da geografia. Disponível em: <<http://agbcampinas.com.br/site/2017/carta-anpege/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza; BRAY, Silvio Carlos. **Geografia e geopolítica na formação nacional brasileira**: Everardo Adolpho Backheuser. In.: GERARDI, Lúcia Helena de O. e MENDES, Iandara Alves (Org.). **Do Natural, do Social e de suas Interações: visões geográficas**. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia Teórica – AGETEO, 2002. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/downloads/2002/geografia.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ANTUNES, Charles da França; SOUZA NETO, Manoel Fernandes de Souza. Os estudantes, a associação dos geógrafos brasileiros (AGB) e o movimento de renovação crítica da geografia brasileira. **1978+30: AGB em movimento** BPG 88, p. 73-87, jul. /2008.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia do Brasil**: volume único de 5a a 8a série. [S.l.]: [s. n.], 1951.

_____. **Geografia do Brasil**: bases físicas, vida humana e vida econômica. São Paulo: Nacional, 1969.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BARBOSA, Ruy. **Obras completas de Rui Barbosa**. V. X, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1946.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino. **Terra Livre**, v. 16, p. 133-152, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular Geografia**. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

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

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Geografia regional do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1943.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. **Del saber sabio al saber enseñado**, v. 3, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **As origens da instrução pública no Brasil**: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação – Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. In: CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. Editora Contexto, 2006.

CONTRERAS, José. La autonomia del profesorado. Madri: Morata, 1997

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIOLITTO, Pierre. **Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle**. NATHAN – Université Information Formation, 1984.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.

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

LEMINSKI, Paulo. **Linguagem**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O2Jf5RCyZYg>>. Acesso em: 21 set. 2017.

LIBÂNEO, J.C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MARTINS, R.E.M.W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivani Maria; GOULART, Lígia Beatriz; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 61-75.

MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, n. 5, p. 85-87, 1957.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, p. 166-176, 1991.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos - a renovação da geografia brasileira no período 1978-1988. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2009.

_____. As três geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas da mudança. **1978+30: AGB em movimento** – BPG 88, p. 97-114, jul./2008.

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

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. **O que é Geografia.** Brasiliense, 1985.

_____. **Pensar e ser em geografia.** São Paulo: Contexto, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; MEC, 1976.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 79, p. 9-22, 2017.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A geografia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de. **As ciências no Brasil.** São Paulo: Melhoramentos, 1994, p. 315-412.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PIMENTA, Sônia Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). **Alternativas ao ensino de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

QUAINI, Máximo. **Marxismo e geografia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, Guilherme. Luta pela autonomia e pelo território: geografia e os estados alemão e francês na virada do século XIX ao século XX. **Revista Mercator**. Fortaleza: UFC, ano, v. 8, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o Cavallo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

RODRIGUES, D. M. S. **O mundo atual: curso fundamental**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. **Revista Tamoios**, v. 10, n. 1, 2014.

_____. O significado da escola. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, ed. 16, p. 22-61, 2008.

_____. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. **Revista Tamoios**, v. 10, n. 1, 2014.

_____. **O ensino de Geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/7371ee_b2f941f56fdd4d53b38ce80e84943c34.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da et al. **Atlas geográfico do Brasil: leituras da territorialidade e a construção da brasilidade**. 2006. Tese de doutorado. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2006.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**: natureza, capital e a produção do espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer; EICHEMBERG, Rosaura. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRICART, Jean. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: SUPREN/IBGE, 1977.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: perspectiva e experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2011.