

Delgado de Carvalho

da "Royal Meteorological Society" de Londres e do Instituto
Historico e Geographico Brasileiro

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

METHODOLOGIA

DO

JANETE REGINA DE OLIVEIRA

ENSINO GEOGRAPHICO

(Introdução aos estudos de Geographia Moderna)

Horacio Scrosuppi

MINISTERIO

DE EDUCAÇÃO E CULTURA

A ORDEM DO BEM ENSINAR:

A Prática de Ensino em livros para professores de Geografia em formação

COMO ENSINAR GEOGRAFIA E
HISTÓRIA NO CURSO GENASIAL

Manual para orientação do
candidato e professor da curso

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DO ENSINO SECUNDARIO
DEPARTAMENTO DE APLICAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PEDAGOGICO

Organizada conforme o Projeto Pedagógico
dos Ginasios

Delgado de Carvalho

São Paulo

da "Royal Meteorological Society" de Londres e do Instituto
Historico e Geographico Brasileiro

2018

METHODOLOGIA

JANETE REGINA DE OLIVEIRA

A ORDEM DO BEM ENSINAR:

A Prática de Ensino em livros para professores de Geografia em formação

Versão Corrigida

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.41 Oliveira, Janete Regina de

O48o A ordem do bem ensinar: a prática de ensino em livros para professores de Geografia em formação / Janete Regina de Oliveira; orientação Vivian Batista da Silva. São Paulo: s.n., 2018.

172 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Geografia 2. Prática de ensino 3. Formação de professores 4. Livro didático I. Silva, Vivian Batista, orient.

Nome: OLIVEIRA, Janete Regina

Título: A ordem do bem ensinar: a Prática de Ensino em livros para professores de Geografia em formação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____

Profa. Dra.: Ana Cláudia Urban

Instituição: UFPR

Julgamento: _____

Prof. Dr.: Cleber Santos Vieira

Instituição: UNIFESP

Julgamento: _____

Profa. Dra.: Sônia Maria Vanzella Castellar

Instituição: USP

Julgamento: _____

Profa. Dra.: Vivian Batista da Silva (orientadora)

Instituição: USP

Julgamento: _____

Profa. Dra.: Nídia Nacib Pontushka (co-orientadora)

Instituição: USP

Julgamento: _____



Mobral (1971), de Maria Auxiliadora da Silva.

À Marcionilia, minha mãe, que me fortalece com sua força.
Ao meu pai Rafael (na memória), que nos deixou logo no início do processo de pesquisa.
Ao Carlos e à Nina, pois minha vida não seria colorida sem vocês.
A todos estudantes que me acompanharam ao longo dos anos e contribuíram para meu crescimento. Essa pesquisa nasce das inquietações surgidas, principalmente, dos questionamentos em sala de aula e sobre a sala de aula.

AGRADECIMENTOS

O movimento de escrever uma tese pode parecer solitário, no entanto, não realizamos este voo sozinhos e a confecção do texto seria impossível sem a contribuição de inúmeras pessoas. Logo, em primeiro lugar, quero agradecer à Universidade Federal de Viçosa, de forma mais direta à Suely e Margarida, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Aos funcionários do Departamento de Geografia da UFV, Gilmar, Patrícia e Fábio.

A toda(o)s o(a)s funcionária(o)s da Secretaria FEUSP, pela disponibilidade e profissionalismo.

Aos funcionários da Biblioteca da FEUSP, da Biblioteca Central da UFMG, das Bibliotecas de Ciências da Informação da UFMG, da Faculdade de Educação e do Instituto de Geociências da UFMG

Aos meus colegas de Departamento de Geografia UFV.

Agradeço, de modo especial, à Professora Dra. Vivian Batista da Silva, por aceitar o desafio de me orientar e também por me mostrar o caminho encantador dos livros como fonte de pesquisa.

À Professora Nídia Nacib Pontuschka, minha co-orientadora, que contribuiu fortemente para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço a ela por ter sido uma inspiração.

À Professora Dra. Ana Cláudia Urban, pelos apontamentos durante a qualificação, que contribuíram para o melhor delineamento do trabalho.

À Professora Sônia Maria Vanzela Castellar, por me receber de forma generosa em seu grupo de estudos, e ao Professor Máximo Augusto Campos.

Ao Professor Cléber Santos Vieira, pelas importantes considerações sobre o trabalho.

À Professora Maria Francineila Pinheiro dos Santos, da Universidade Federal de Alagoas, pela disponibilização da obra Prática de Ensino de Geografia, de Yole Valença Padilha.

Neste trabalho foram importantes as colaborações de Ana Cristina Lopes Jorge, Cátia Meire Resende, Daniel da Silva Triumpho, Tuwile Kim Jorge, e das minhas sobrinhas Mariana Cristina de Oliveira Vieira e Marília Aparecida Siqueira de Oliveira. De modo especial, agradeço a preciosa colaboração de Higor Mozart dos Santos.

À amizade sempre presente de Carla Juscélia, Joana D'arc, Márcia Betânia, Maria Isabel, Marli Sales, Maria Lúcia (Malu), Rodrigo Corrêa e das novas amigas, Alexandre, Alexandra, Luciene e Michelly.

E como não é um voo solo, meus sinceros agradecimentos à minha família, Efigênia, Walter, Cristina, Célia e Waldir, cunhadas e sobrinhos, pelo apoio de sempre. De modo mais especial, agradeço às minhas “irmãs maravilha”, Dê, Tina e Célia; aos meus cunhados Márcia e Hélio. É muito importante saber que temos pessoas com quem contar.

Agradeço a minha mãe, pelo apoio incondicional, sempre.

Ao Carlos, pela força, companheirismo e por todo o amor ao longo desses anos.

Agradeço à Nina, que foi desabrochando com o avanço da tese e enchendo meu coração de ternura.

Muitas pessoas foram importantes ao longo da minha trajetória profissional, e a elas o meu mais sincero agradecimento: Aos professores do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, mais especificamente aos mestres, Allaoua Saadi, Cássio Eduardo Vianna Hissa, Carlos Magno Ribeiro, João da Silva Jardim (na memória), Roberto Célio Valadão, Oswaldo Bueno Amorim Filho. Aos colegas e estudantes da E.E. José Luís de Carvalho; E.M. Tancredo Phídeas Guimarães; E.M. Carlos Drummond de Andrade; E.E Três Poderes; E. M. Tancredo Neves; E.M. Professor Tabajara Pedroso. Com quem comecei a aprender a ser professora, entre tropeços, acertos e alegria de partilhar momentos preciosos.

RESUMO

OLIVEIRA, Janete Regina. **A ordem do bem ensinar: a Prática de Ensino em livros para professores de Geografia em formação**. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

Esta pesquisa busca identificar as referências didáticas sobre a **Prática de Ensino** de Geografia (modos de ensinar, o que ensinar, como selecionar o que ensinar) presentes em livros publicados com a finalidade de subsidiar a formação de professores de Geografia. Tais referências didáticas foram observadas nos livros selecionados tendo como orientação a epistemologia geográfica e a das ciências da Educação em um recorte temporal situado no período 1925-2014. Ao se ater às orientações epistemológicas impressas nos livros selecionados, a pesquisa procura identificar as ideias-força, consideradas como ideias e concepções situadas num determinado momento (CANDAUI, 2013), que predominaram acerca do exercício da docência em Geografia, bem como busca perceber como se dá a constituição de um lugar específico da Geografia escolar no interior da ciência geográfica. Os livros escolares destinados à formação docente serão tomados como objetos culturais que, referenciados no tempo em que foram produzidos, trazem as marcas das mudanças e permanências do campo intelectual que qualifica e designa aquilo que se concebe como ciência geográfica e como ensino de Geografia. Nessa perspectiva, a relação entre autoria, editoria e difusão de concepções sobre a docência e o ensino de Geografia está metodologicamente associada à discussão da Geografia como campo de conhecimento. Na realização da pesquisa foi organizado um banco de dados a partir das informações levantadas junto às instituições públicas federais de Ensino Superior (universidades e institutos) que abrigam cursos de licenciatura em Geografia na modalidade presencial. A seleção das obras se deu a partir da pesquisa em projetos pedagógicos dos cursos que indicavam a bibliografia utilizada em disciplinas do componente curricular Prática de Ensino e no acervo virtual das bibliotecas dessas instituições. Foram produzidos mapas, gráficos e tabelas que contribuirão para a melhor compreensão da distribuição desses livros pelo território nacional, bem como da difusão de ideias e concepções sobre a Geografia e seu ensino. Assim, o trabalho está organizado em três partes, em que a primeira apresenta a constituição do *corpus*, objeto de análise; a segunda parte procura abordar a relação entre autoria e editoria; e a terceira identifica as ideias-força presentes nas obras analisadas.

Palavras-chave: Prática de Ensino de Geografia- Livros de Ensino- Formação de Professor de Geografia- Ideias-Força.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Janete Regina. **The order of good to teach: the Practice of Teaching in books for teachers of geography in training.** 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

This study seeks to identify the didactic references on the Practice of Teaching Geography (ways of teaching, what to teach, how to select what to teach) found in books published with the purpose of subsidizing the education of Geography teachers. These didactic references were observed in the selected books, based on geographic epistemology and that of education sciences, in the period between 1925 and 2014. In considering the epistemological guidelines printed in the selected books, the research seeks to identify key-ideas, taken as ideas and conceptions situated at a given moment (CANDAU, 2013), which prevailed in the exercise of teaching Geography; it also seeks to perceive how a specific place for Geography in school is established within the field of geographic science. In view of such general objectives, the study chooses as the object of analysis academic textbooks intended for teacher education to the teacher formation, and takes them as cultural objects that, in reference to the time when they were written, show the marks of change and permanence in the intellectual field that qualifies and designates what is conceived as geographic science and as teaching Geography. In this perspective, the relation between authorship, publishing work, and dissemination of conceptions about teaching in general and teaching Geography in particular is methodologically associated with the discussion of Geography as a field (BOURDIEU, 2004) of knowledge. In doing the research, a database was organized with the information gathered from the public federal higher education institutions (universities and institutes) that host undergraduate courses in Geography in the face-to-face modality. The selection of books was based on the search of pedagogical projects of the courses which indicated the bibliography used in disciplines of the curriculum program called “practice of teaching” and in the virtual collection of the libraries of these institutions. Maps, charts and tables were produced and they contributed to better understand the distribution of these books throughout the nation, as well as the dissemination of ideas and conceptions about Geography and its teaching. The study is organized in three parts: the first presents the making of the corpus, object of analysis; in the second part the relationship between authorship and publishing is explored; and, finally, the key-ideas present in the analyzed works are identified.

Keywords: Practice of Teaching Geography – Textbooks – Teacher Education in Geography – Key-ideas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de Títulos Classificados como Livros de Ensino para a Formação de Professores de Geografia Encontrados nas Diferentes Instituições de Ensino Superior Federal no Brasil (1920-2014)	44
Quadro 2- Livros de Ensino, publicadas no Brasil por Assunto (1925-2014).....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Livros de Ensino para Formação de Professor de Geografia publicados no Brasil (1920-2014).....	45
--	----

LISTA DE MAPAS

Conjunto de Mapas 1- Fluxo de Ideias Difundidas pelos Livros de Ensino de Geografia no Brasil (década de 1990)	100
Conjunto de Mapas 2- Fluxo de Ideias Difundidas pelos Livros de Ensino de Geografia no Brasil (década de 2000).....	104
Conjunto de Mapas 3- Fluxo de Ideias Difundidas pelos Livros de Ensino de Geografia no Brasil (2010-2014).....	108

LISTA DE SIGLAS

CADES- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CFE – Conselho Federal de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1920- 1959).....	46
Tabela 2- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1960- 1969)	48
Tabela 3- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1970- 1979)	48
Tabela 4- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1980- 1989)	49
Tabela 5- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1990- 1995)	50
Tabela 6- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1996-1999)	51
Tabela 7- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (2000)	52
Tabela 8- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (2003)	52
Tabela 9- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (2004-2007)	54
Tabela 10- Livros e Ensino de Geografia publicados no Brasil (2008-2010)	55
Tabela 11- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (2010)	56
Tabela 12- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (2011)	56
Tabela 13- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (2012)	57
Tabela 14- Livros de Ensino publicadas no Brasil na década de 1970.....	58
Tabela 15 - Perfil dos autores de obras destinadas à formação de professores nos anos 2000.....	74
Tabela 16- Classificação das editoras por décadas (1920-2014)	81
Tabela 17- perfil dos autores de livros atribuídos à formação de professores nos anos 1920- 1940.....	95
Tabela 18- perfil dos autores de livros atribuídos à formação de professores nos anos 1920- 2014.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 OS LIVROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	25
1.1 Formação de professores de Geografia.....	25
1.2 Percursos da Prática de Ensino na formação de professores.....	28
1.3 Prática de Ensino e livros para professores.....	33
1.4 Livros como fonte de pesquisa sobre Educação.....	36
1.4.1 Livros escolares.....	39
2 LIVROS SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA.....	44
2.1 A constituição do corpus da pesquisa.....	44
2.2 Saberes disciplinares na formação de professores de Geografia: a Prática de Ensino.....	59
2.3 Livros de Ensino: o desenho curricular prescritivo das normatizações.....	62
2.4 Perfil das publicações segundo assunto	65
3 OS AUTORES E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS OBRAS.....	68
3.1 Geografia escolar: marcos temporais de sua constituição no século XX.....	68
3.1.1 A formação para o ensino de Geografia entre 1920 e 1940.....	70
3.1.2 Braços para ensinar: a formação docente de 1950 a 1970.....	75
3.1.3 Repensando a Geografia, repensando o ensino.....	82
3.1.4 As décadas de 1990, 2000 (2014): Consolidando a diversidade.....	88
3.2 As editoras.....	97
3.2.1 Perfil das editoras de publicações destinadas a professores em formação no período 1920 a 2014.....	99
4 A ARTE DO BEM ENSINAR: IDEIAS-FORÇA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO	113
4.1 Professores como detentores do conhecimento e Geografia como enumeração de fatos e lugares.....	113
4.2 Modernidade geográfica, positivismo clássico e renovação na Educação.....	115

4.3 Neopositivismo e tecnicismo (os anos de chumbo).....	121
4.4. O movimento crítico geográfico e as teorias histórico-críticas	125
4.5 Os anos 1990 e 2000.....	128
4.6. Modos de ensinar as ideias-força nos livros para professores de Geografia...	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXOS	161
APÊNDICE.....	166

INTRODUÇÃO

Ao longo da formação de professores, a utilização de materiais impressos, entre eles manuais e livros-texto, tem sido um importante instrumento que dá suporte às práticas pedagógicas, pois agregam tanto informações sobre o saber a ser ensinado, como também as formas de se ensinar, definidos em contextos específicos.

A vivência desta pesquisadora como professora de Prática de Ensino de Geografia sempre foi marcada pela indagação sobre qual seria o seu significado no currículo dos cursos de Licenciatura e para professores em início de carreira. Este tipo de reflexão foi e é alimentada tanto pelas próprias dúvidas que surgiram ao longo do seu processo de formação, como também daquelas oriundas dos estudantes, durante as aulas, ou do relato de ex-alunos (agora professores) em atuação profissional. Ao longo do tempo, uma questão se apresenta: afinal de contas, qual é o lugar da Prática de Ensino no processo de formação de futuros profissionais docentes?

A busca por resposta a essa questão sempre nos pareceu importante, uma vez que remete ao debate que se acentua na década de 1990, relacionado à formação docente, que vincula à especificidade atribuída ao exercício profissional docente a dimensão da prática pedagógica e dos saberes a ela associados.

Esta pesquisa busca, portanto, identificar ideias e concepções presentes na formação de professores de Geografia a partir do segundo quartel do século XX até os dias atuais, relativos à Prática de Ensino (modos de ensinar), considerando-se para essa finalidade livros escolares utilizados em cursos de licenciatura.

Para tanto, são tomados como referência de análise alguns livros publicados com o intuito de subsidiar a formação docente em Geografia, a partir do embasamento da dimensão didática do conhecimento geográfico (modos de ensinar, o que ensinar, como ensinar, como selecionar o que ensinar) que se faz presente no currículo, em disciplinas que, sob diferentes denominações¹, conformam o componente *Prática de Ensino* nos cursos de Licenciatura.

Existe o reconhecimento de vários autores acerca da complexidade que envolve a pesquisa sobre livros (CHARTIER, 1990; CHOPIN, 2004; BITTENCOURT, 2008). Por isso,

¹ Atualmente, o termo Prática de Ensino não tem sido utilizado de maneira uniforme nos currículos de Licenciatura em Geografia para identificação de disciplinas que componham as 400 horas prescritas para “prática como componente curricular”. Dessa forma, pode ser associado a diferentes nomenclaturas de disciplinas (por exemplo: Metodologia de Ensino, Didática de Ensino de Geografia, Instrumentação para o Ensino de Geografia, Geografia Aplicada ao Ensino, Geografia, Educação e Meio Ambiente, Geotecnologias Aplicadas à Educação, Geografia e Educação). Nesta pesquisa, quando nos referirmos à Prática de Ensino, estaremos operando com esse termo frente à diversidade de arranjos curriculares, com a abrangência que o mesmo comporta.

o recorte aqui utilizado, sem desconhecer ou minimizar a complexidade que abarca a discussão sobre os livros escolares, centra-se nas *ideias-força* que estão presentes nesses livros, relativas à formação de professores de Geografia, mais particularmente da Prática de Ensino (modos de ensinar), dada a existência de diretrizes curriculares nacionais que situaram a Prática de Ensino como elemento articulador dos processos de formação inicial docente. Segundo Candau,

(...) ideia-força constitui uma categoria utilizada para expressar ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não supõem uniformidades. Estão enraizadas no tempo histórico em que são geradas. Incorporam diferenças e diversidades. Situam-se em contínuo movimento e são processuais. Não podem ser reduzidas a uma coleção de noções nem a uma estrutura preestabelecida. Podem ser consideradas como produzidas pela interação entre profissionais de áreas afins que geram configurações discursivas de estabilidade relativa. Possuem um significativo potencial provocativo. Convidam a ir além do estabelecido e a aprofundar em questões de sentido e perspectivas de futuro (CANDAU, 2013, p. 7- 8).

Em vista do objetivo acima estabelecido, este estudo procura refletir sobre o papel da Prática de Ensino no contexto da formação de professores de Geografia, tendo por referências as dinâmicas internas ao campo do conhecimento geográfico, cujas marcas são reveladas nos livros analisados.

O ano de 1925 é tomado como início do recorte desta pesquisa já que, nesse ano foi publicado, por Carlos Manuel Delgado de Carvalho, o livro *Methodologia do ensino geographico (introdução aos estudos de Geografia moderna)* e aprovada a reforma do ensino² de Geografia no Colégio Pedro II (com envolvimento direto do citado autor, professor da instituição). Esses eventos marcaram a institucionalização de orientação moderna no ensino de Geografia no Brasil, que se dá concomitante às mudanças epistemológicas que afetaram o campo de conhecimento geográfico no país (ROCHA, 2000).

Já para delimitação do término do recorte temporal, optamos pelo ano de 2014, que é identificado como marco de um processo de revisão das diretrizes nacionais de formação docente para atuação na Educação Básica (firmada nos preceitos das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002), no âmbito do Conselho Nacional de Educação, que resultou na publicação da Resolução CNE/CP 2/2015. A entrada em vigor, nesta mesma data, das Resoluções CNE CP 1/2002 e 2/2002, marca um momento significativo de discussão sobre a formação docente em cursos de Licenciatura, pondo em evidência temas como a relação entre teoria e prática,

² Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925.

significação do estágio curricular obrigatório e singularização da formação do licenciando em relação à formação do bacharelado. Tais temas, bem como o impacto das diretrizes oficiais na formação docente, não são ignorados pela literatura dedicada ao ensino de Geografia, que irá problematizar essa formação sobre o ponto de vista da didática e dos conhecimentos geográficos.

A delimitação proposta quanto ao objetivo da pesquisa a conduz a abordar as seguintes questões problematizadoras:

1. Sendo a Prática de Ensino um componente curricular que se afirmou ao longo do tempo na formação docente, que concepções ela comporta, a partir das normativas curriculares estabelecidas ao longo do período analisado?

2. Como as obras selecionadas, destinadas à formação inicial de professores(as), repercutem as alterações normativas, tendo em vista a circulação de concepções oriundas dos campos da Educação e da ciência geográfica?

3. O que as obras selecionadas abordam como essencial para o ensino de Geografia? O foco da abordagem está centrado no professor (o que é importante saber para ensinar) ou no conteúdo (o que é importante ensinar)?

Frente às questões propostas, esta pesquisa busca compreender como as obras selecionadas (que subsidiam o tratamento de questões didáticas constitutivas dos programas de estudos de disciplinas de práticas de ensino) buscam significar as relações entre Geografia acadêmica e Geografia escolar, no interior do campo de conhecimento geográfico, situando-as no processo de formação para a docência em Geografia.

Especificamente, pretende-se:

- discutir sobre o papel da Prática de Ensino como disciplina/componente curricular no contexto da formação de professores de Geografia;
- identificar e analisar a espacialidade das principais obras adotadas nas Instituições Públicas Federais brasileiras;
- analisar e identificar as ideias-força presentes nas referidas obras relativas ao perfil docente esperado para atuação junto à Educação Básica, bem como de uma Prática de Ensino de Geografia.

Essa pesquisa parte da **hipótese** de que, dada a abrangência de circulação de determinados livros e a ocorrência de reedições ou citações desses, tais obras contribuem para a sedimentação de representações identitárias (HALL, 2006) (que produzem sentido para dizer sobre *o geógrafo*, sem opor bacharel ou licenciado em Geografia) e de compreensões de organização do campo científico (singularidades entre Geografia acadêmica e Geografia

escolar) que, por produzirem impactos na concepção de formação inicial docente, merecem ser mapeadas e analisadas.

Uma vez que este trabalho se assenta na concepção de que, em momentos distintos veiculam-se concepções ou ideias-força que ressoam através de publicações destinadas a professores, sobre o que e como ensinar, ou seja, sobre a Prática de Ensino, buscaremos identificar quais são essas ideias relativas à formação de professores em Geografia em diferentes momentos do desenvolvimento da Geografia escolar brasileira.

Para tanto, partiremos das seguintes premissas: os livros são materiais inscritos numa determinada cultura. São frutos de uma autoria e seus autores estão circunscritos por referenciais políticos, econômicos e teóricos, que se traduzem em suas obras. Esses autores ocupam um lugar social determinado e suas ideias são balizadas por outros, que atestam ou não sua validade em função de um capital cultural e intelectual. Soma-se a isto o fato de que as editoras ou os editores selecionam esses autores em função de elementos de distinção dos quais são portadores. Tais elementos de distinção podem ser visualizados a partir de sua produção acadêmica, do cargo que ocupam ou dos prêmios que recebem como reconhecimento de seus pares. Eles estão tanto na academia, como na luta dentro do próprio campo, pela definição de autonomia.

O ensino de Geografia encontra-se, assim, entre dois campos: a Educação que é prática, e a Geografia que é científica.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir do levantamento de obras que tinham por objeto a didática do ensino de Geografia, e que estivessem presentes nos programas de ensino dos cursos pesquisados. A fonte inicial de consultas foi a Biblioteca Nacional. Contudo, em virtude da ausência de obras que já haviam sido identificadas em investigação prévia em algumas bibliotecas, optamos por construir o acervo de obras a serem analisadas a partir dos cursos de Geografia das Universidades e Institutos públicos federais brasileiros. Dessa forma, durante o ano de 2015 foram realizadas consultas nas páginas de bibliotecas de todas as universidades e institutos federais que abrigam cursos de licenciatura em Geografia, na modalidade presencial³. Esse acervo somou um total de 166 obras, depois de várias conferências e reconferências para separação de outros materiais, como artigos, teses, dissertações. Isso porque as bibliotecas possuem diferentes plataformas de registro e diversas formas de identificação. Assim, uma mesma obra poderia aparecer sob um viés em determinada biblioteca, mas não da mesma forma em outro local. Isso também foi válido para

³ Apesar de várias tentativas de contato eletrônico e telefônico não foi possível o acesso ao acervo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

os autores, que nem sempre eram registrados corretamente. Essa dinâmica exigiu várias consultas ao currículo *lattes* e outras fontes de informação para comprovação de datas, locais de publicação e de veracidade das autorias.

O acervo constituído pode apresentar discordância em relação a outras consultas devido aos termos que foram utilizados para busca, quais sejam: **ensino de Geografia; Prática de Ensino de Geografia; metodologia de ensino de Geografia; didática de Geografia; formação de professores de Geografia** e ainda, **Geografia**, quando os anteriores não apresentavam resultado. Entretanto, tal busca foi considerada suficiente para a investigação, uma vez que contém um amplo espectro das publicações sobre ensino no Brasil a partir da década de 1920.

Após a identificação dos livros, demos início ao seu estudo com a confecção de tabelas, quadros e mapas que permitiriam melhor visualização das informações referentes aos títulos, autores, assuntos e espacialização das informações que poderiam ser exploradas.

Nessa fase, foi possível identificar quais autores eram recorrentes em determinados contextos tanto espaciais como temporais, o que nos instigou a investigar, de modo mais detido, as ligações desses autores com o contexto no qual se encontravam.

A amostragem selecionada nas bibliotecas e em outros acervos pesquisados tomou como orientação o número de exemplares conservados no local, o que, segundo Chopin (2002, p. 21), pode ser utilizado quando se quer identificar uma “influência dos manuais sobre a formação das mentalidades. Assim sendo, os livros analisados até 1950 são aqueles que foram encontrados fisicamente nos acervos, ao passo que a partir de 1990 foram os que existiam em mais de 15 instituições, das 51 pesquisadas.

De posse da tabulação dos dados, procedeu-se ao aprofundamento da análise a partir da leitura dos livros. Essa leitura tomou como base o acesso aos materiais físicos que foram publicados entre os anos de 1920 e 1970. A partir de 1980, optamos por selecionar aqueles cuja ocorrência se dava em mais de 15 instituições, pois é nesse período que se observa o aumento de produção dessas obras.

Assim, a justificativa que ampara a proposição desta pesquisa reside na percepção de que há uma lacuna na produção acadêmica, relacionada com a formação inicial de professores de Geografia. Logo, é necessário tomar por base a reflexão tanto dos fundamentos de sua organização (princípios normativos, contexto de atuação profissional) quanto as representações sobre o trabalho docente presentes em obras que são ou foram reconhecidas como referenciais na abordagem, sob o ponto de vista geográfico, do ensino e aprendizagem em Geografia e, mais particularmente, da formação da(o) professor(a) de Geografia.

Foi possível perceber, através do levantamento de teses e dissertações dos diversos programas de pós-graduação em Educação, em Geografia e afins, o grande número de produções relativas ao ensino de Geografia e à formação de professores de Geografia. Além disso, essa visibilidade também se dá por meio de eventos científicos signatários dessas duas linhas de pesquisa. Soma-se a esse fator a crescente ampliação das publicações impressas e eletrônicas que focam a temática do ensino, notadamente a partir dos programas de pós-graduação em Geografia, cujas linhas de pesquisa que contemplam o ensino têm ganhado espaço Brasil afora. Trata-se, pois, de um movimento persistente que não pode ser negligenciado, principalmente por parte de quem forma os profissionais para atuação junto à escola básica. Com relação aos materiais impressos, vários são os estudos que abordam a cultura escolar tendo como foco os livros didáticos.

Isto foi corroborado pela tese de Antonio Carlos Pinheiro (2003), que apresenta uma síntese da produção em Ensino de Geografia, ao nível da pós-graduação, no Brasil, no período compreendido entre os anos de 1972 e 2000. Nesse conjunto, o autor classificou 17 trabalhos que discutiam o tema “livro didático” de um total de 197. Jeane Medeiros Silva (2006) amplia as informações sobre as pesquisas envolvendo esse tema, já que, de acordo com ela, entre 2001 e 2004, houve 14 dissertações e uma tese. Em busca recente, foi possível identificar, no período entre 1995 e 2015, 16 teses, sendo que entre 1971 e 2015 foram identificadas 47 dissertações que abordam o livro didático. São pesquisas que buscam, predominantemente, discutir o livro didático voltado para a Educação Básica⁴, seja do ponto de vista das políticas públicas, curriculares ou relativo ao trabalho em sala de aula, ou considerá-lo no processo de constituição da disciplina escolar.

Dessa forma, para que possamos colocar em discussão e análise essas proposições, mediante este cenário que se apresenta para nós, esta tese será estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *OS LIVROS na formação dos professores de Geografia: a Prática de Ensino*, procuraremos abordar a relação entre os livros e a formação de professores de Geografia, tendo como recorte a discussão proposta por Roger Chartier acerca do objeto cultural (livro); de livros escolares a partir de Circe Bittencourt, Alain Chopin e Vivian Silva. Nesse momento os livros serão apresentados no conjunto e uma primeira sistematização do banco será feita para identificação, classificação e seleção de obras que sejam representativas em cada marco temporal definido na pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado *OS AUTORES que escrevem livros para professores*

⁴ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Anos iniciais, Ensino Fundamental, Anos finais e Ensino Médio.

de Geografia, traz a para a discussão os autores das obras utilizadas na formação de professores, a partir de 1925. O referencial aqui será buscado sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, quando teoriza o lugar dos intelectuais na formação do campo de conhecimento, haja vista a importância desses autores enquanto difusores de uma dada cultura do que seja o ensino e das formas e conteúdos a se ensinar, em diferentes contextos educacionais e geográficos.

No terceiro e último capítulo, de nome *A ARTE DO BEM ENSINAR: ideias-força sobre a Prática de Ensino*, buscaremos identificar quais as repercussões essas obras trazem, relativas à ciência geográfica e à Educação, tanto teóricas como metodológicas, além de perceber as mudanças e permanências ao longo dos anos 1920 e 2014.

Esta pesquisa prefigura, portanto, um instigante estudo a respeito de das ideias-força presentes em livros para a formação de professores de Geografia, relativas aos modos de ensinar, definidos ainda durante a graduação, em um período que compreende a institucionalização da Geografia Acadêmica no Brasil até o momento de revisão da e publicação das orientações curriculares para a formação docente de 2002 (que preconizava a diferenciação da formação da licenciatura em relação ao bacharelado), em 2014.

CAPÍTULO 1: OS LIVROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

O surgimento da escola como instituição na sociedade demandou diversos empreendimentos que corroborassem seu papel na formação de um “cidadão”⁵ esperado. Ao citar Durkheim, Carlota Boto afirma que

[a] Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que acriança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1977 apud BOTO, 2003, p.380).

O espaço escolar seria, nesse sentido, o lugar de preparação para a vida adulta. Para preparar esse cidadão há uma formação desejável dos profissionais que desempenharão essa tarefa. Particularmente, no Brasil, os livros escolares utilizados pelos estudantes sempre tiveram, também, um desejo de formar os professores através dos conteúdos e exercícios, tal como nos mostra Silva (2005). Considerando que os livros presentes na formação de professores contêm também um currículo, cabe-nos investigar qual o perfil esperado para os professores, por meio da Prática de Ensino (o que e como ensinar a ensinar), que se mostram em diferentes momentos dessa recente história da Geografia escolar, no período compreendido entre as décadas de 1920 e 2010 (até o ano de 2014). Afinal, essas obras, pela circulação de ideias que promovem, constituem uma importante fonte de pesquisa.

1.1 Formação de professores de Geografia

A temática da formação de professores tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, tanto no Brasil como no mundo, assumindo contornos particulares, dado o tema investigado (formação inicial, formação continuada, saberes docentes, profissionalização), impulsionado pela produção de diversos pesquisadores, tais como António Nóvoa, Maurice Tardif e Phillipe Perenoud. No Brasil, particularmente, tais discussões ganham destaque a partir da década de 1990, em meio à implantação de políticas públicas que visam dar resposta, graças ao currículo, aos diagnósticos indicadores de uma crise educacional (FREITAS, 1999). Admitida, portanto, como parte de uma crise que afeta a própria sociedade contemporânea, tal situação, longe de ser explicada por respostas simples, traz à baila questões como o papel da

⁵ O termo cidadão aparece aqui entre aspas porque, em cada contexto social, seu perfil se altera. Seu conceito, portanto, não é fixo.

escola e dos profissionais de Educação frente às novas demandas da sociedade, tais como ampliação do período de escolarização básica, atendimento a diferentes grupos sociais numa perspectiva inclusiva e relação com políticas públicas de avaliação escolar. Dos profissionais da Educação é esperado, para além dos conteúdos disciplinares, que sejam capazes de manter uma postura crítico-reflexiva sobre seu trabalho. Ao refletir sobre esta condição, Freitas reporta que:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da Educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Nesse contexto, o enfoque sobre o currículo ganha relevância. Mais do que um rol de conteúdos sucessivamente dispostos em um encadeamento temporal, o currículo tem sido problematizado devido tanto em relação aos fatores epistemológicos e socio-históricos que condicionam sua proposição, como também em relação aos projetos de futuro que o comportam (SILVA, 1999; APPLE, 2006). Nas palavras de Moreira & Candau,

[o] currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (MOREIRA & CANDAU, 2006, p. 95).

O permanente processo de reflexão sobre a formação profissional docente é condição primeira para mantermos uma perspectiva de superação dos desafios colocados cotidianamente nesse campo. Nesse sentido, sob o recorte da formação profissional para o ensino de Geografia, problematizar as orientações curriculares, determinantes das condições de formação profissional, tendo como foco a Prática de Ensino, possui significativa importância para nós pesquisadores.

No ensino de Geografia, a preparação para o futuro exercício profissional docente impõe a necessidade de constante revisão dos pressupostos curriculares que embasam a relação entre o conhecimento científico geográfico e a Geografia escolar. Isso se dá porque, no exercício profissional, frente às condições reais de aprendizagem, os saberes constituídos na prática docente em diálogo com referências culturais diversas informam processos

particulares de seleção e apropriação dos conhecimentos geográficos, que não podem ser ignorados.

O ensino da Geografia na Educação Básica deve responder a três questões fundantes, que são indissociáveis, independente das temáticas que se pretende desenvolver em sala de aula: “Por que ensinar Geografia?”; “Para quem ensinar Geografia?”; “Como ensinar Geografia?”.

A primeira das questões (“Por que ensinar Geografia?”) parece simples, a princípio. Porém, guarda grande complexidade, uma vez que o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno a compreensão da espacialidade dos fenômenos - e dessa forma permitir a construção de uma leitura de mundo pautada em um posicionamento crítico frente a esses mesmos fenômenos. A segunda questão (“Para quem ensinar?”), nos remete à necessidade de estabelecer aproximações que tornem o conhecimento (formal e sistematizado) possível de ser alcançado pelos estudantes da escola básica. As metodologias e abordagens formam um conjunto de variadas opções colocadas para a docência que procuram responder à terceira questão (“Como ensinar Geografia?”). Entretanto, apesar do leque variado de possibilidades, uma questão imprescindível deve ser pontuada: a especificidade do trabalho docente nos níveis fundamental e médio coloca, muitas vezes, limites à transposição de conteúdos da ciência geográfica, academicamente relevantes, em situações de aprendizagem concretas (OLIVEIRA e SILVA, 2012). Nesse sentido, os licenciandos devem ser preparados para atuarem nos mais diferentes contextos, seja em área de assentamento, colégios em bairros privilegiados economicamente, centros e periferias urbanas, comunidades tradicionais e assim por diante.

O principal objetivo da Geografia na escola básica deve consistir em contribuir para que o aluno possa compreender a espacialidade dos fenômenos e, nesse processo, se perceber como coautor da construção do espaço. Dada tal premissa, faz-se necessário o diálogo com a escola básica, a fim de mobilizar os (as) futuros (as) licenciandos (as) para a ação contextualizada.

Ao longo de seu processo de institucionalização, notadamente a partir do século XIX, vários têm sido os papéis desempenhados pela escola, sempre relacionados com os comportamentos morais e demandas sociais de cada época. Em todos esses estágios, os papéis demandados à escola encontraram-se conectados ao desafio de garantir a ampliação do acesso a essa instituição. Os efeitos da intensa urbanização do mundo moderno, com a conseqüente especialização das atividades produtivas, acentuaram, no século XX, a necessidade da Educação escolar.

Em países emergentes, como o Brasil, a exigência de ampliação de vagas na escola procurou (e ainda procura) responder à necessidade de participação do país na dinâmica internacional do capital e de transformação social, com ênfase ora sobre a superação das desigualdades, ora sobre a superação do atraso econômico. Essa perspectiva, que vê na escola o agente principal da transformação social dentro da ordem vigente, pressupõe, também, a importância de um conhecimento dotado de valores democráticos, mobilizador de mudanças. Lana de Souza Cavalcanti (2002) afirma, a partir das ideias de Vigotsky, que o papel da escola é fazer a mediação entre o conceito cotidiano e o conceito científico, para que o aluno possa adquirir a consciência reflexiva. Segundo a autora, os conceitos científicos “têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual” (CAVALCANTI, 2002, p. 28). Dessa forma, cabe à escola e ao ensino de Geografia fornecer instrumentos para que o cidadão possa compreender a complexidade presente nesse espaço. Complexidade esta marcada por referências tecnológicas, culturais, sociais e econômicas.

O contexto social demanda dos(as) docentes um aprofundamento teórico e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reverberem na sala de aula, de modo a garantir a função social da escola, qual seja, a de formar pessoas, a partir do conhecimento acumulado pela humanidade.

Diante disso e da necessidade urgente de se refletir sobre o papel social da profissão docente, dadas as mudanças sociais, culturais e econômicas pelas quais passa o mundo contemporâneo, é necessário considerar o(a) professor(a) como elemento fundamental do espaço educacional, já que ele é agente do processo de transformação da realidade social. A formação inicial do educador representa o início da socialização profissional. Dessa forma, espera-se que esse período de formação fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar (SANTOS, 2007). Nesse contexto, cabe à universidade proporcionar um ambiente de estudos aprofundados e eficiente que possibilite a formação de um profissional que realmente a sociedade brasileira necessita.

1.2 Percursos da Prática de Ensino na formação de professores

A questão dos saberes docentes configurou-se em objeto de estudo a partir de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar e etc., num contexto diferenciado em que a escola possuía *status* de ‘local’ privilegiado para a transmissão do saber pelo professor e detentor do conhecimento, de acordo

com Nunes (2001). Essa tendência, na década de 1990, assumiu novos contornos sob a influência de autores nacionais, como Fiorentini (1998), Therrien (1995), Pimenta (1999), Silva (1994, 1997) e Penin (1995), e estrangeiros, como Tardif (1991, 1995), Gauthier (1998) e Shulman (2005), e de pesquisas brasileiras, que tomam o professor como um profissional que, na ação docente, produz e desenvolve conhecimentos (NUNES, 2001).

Dessa forma, graças à recente tendência em valorizar a dimensão da prática na formação docente, oficialmente acentuada a partir de 2002, com a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2002, a evocação dessa dimensão já se configurava, no início do século XIX, no Brasil, em iniciativas que preconizavam a formação por meio da prática – concebida como resultado da observação e convivência com um professor regente, detentor de um saber provindo da experiência (GUEDES & SCHELBAUER, 2009).

A mudança desse modelo, produzida a partir de iniciativas dirigidas à implantação da Escola Normal, passa a ser mais aprofundada a partir de meados do século XIX, na medida em que a prática, compreendida como Prática de Ensino, desenvolvida em escolas primárias, ocupa lugar específico em um processo de formação que, por sua vez, se estrutura na forma de um currículo. A passagem da *prática do ensino* para a *Prática de Ensino*, no entanto, é acentuada nas primeiras décadas do século XX, quando a crítica à imitação de modelos passa a explicitar a importância de que a Prática de Ensino tenha como foco não apenas o que e como ensinar, mas na aprendizagem – o que exige a articulação das atividades desenvolvidas como Prática de Ensino com conhecimentos científicos oriundos da Psicologia (GUEDES & SCHELBAUER, 2009).

A primeira iniciativa de inclusão da formação docente no nível superior ocorreu por meio do Decreto 19.852/1931 (BRASIL, 1931), que definiu a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal, depois Universidade do Brasil). Nesse decreto é prevista a diplomação “em qualquer das séries de Ciências ou Letras, após a conclusão dos cursos respectivos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras”. Na estrutura administrativa da Faculdade de Educação, Ciência e Letras eram previstas três seções: Educação (que compreendia disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença nas ciências da Educação); Ciências (que compreendia “disciplinas pertinentes às matemáticas, à física, à química e às ciências naturais, as quais, para os efeitos da expedição de diplomas, serão distribuídas em séries de estudo obrigatório para os que pretendam licença em ciências matemática, físicas, químicas ou naturais”); e Letras (que compreendia “as disciplinas julgadas essenciais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença em letras, filosofia, história e Geografia e línguas vivas”).

A efetiva incorporação da formação docente no Ensino Superior ocorrerá, contudo, entre os anos de 1934 e 1935, com a criação da Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal (posteriormente extinta e incorporada, em 1938, à Universidade do Brasil).

Seguindo os preceitos estabelecidos em 1931, na Universidade de São Paulo a “licença ao magistério” seria conferida ao candidato que, “tendo-se licenciado em qualquer das secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação”⁶ – que ocorreria mediante aprovação nos estudos teórico-práticos que compunham a Seção de Matérias de Ensino⁷ e nos estudos na Seção de Prática de Ensino⁸. Já a Universidade do Distrito Federal previa a oferta de “1. cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado; 2. cursos para habilitação ao magistério secundário; 3. cursos para habilitação ao magistério normal; 4. cursos para administração e orientação escolar; 5. cursos de extensão e continuação para professores”. Com relação à habilitação para o magistério secundário, era previsto que seu programa integrasse “cursos de fundamentos” (formado por “matérias de cultura geral indispensáveis ao professor”), “cursos de conteúdo” (formado por “matérias específicas a cujo ensino se destina o professor, ministradas do ponto de vista de cultura especializada e de seleção de material para o ensino no nível secundário”) e “cursos de integração profissional” (formado por “estudos de Educação, psicologia educacional, medidas educativas, organização e programa da escola secundária, filosofia da Educação e prática do ensino secundário”). Com relação à Prática de Ensino, esta era realizada nas instituições complementares destinadas à experimentação pedagógica (no caso do ensino secundário, a Escola Secundária do Instituto de Educação)⁹.

É importante destacar que, nesse contexto, a formação docente em Geografia inicia uma trajetória que, até a década de 1960, se confundia com o próprio processo de consolidação do campo intelectual de referência – que se estrutura em torno dos cursos criados junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de órgãos governamentais, como

⁶ Decreto 6.283/1934, artigo 5º, parágrafo 1º.

⁷ O Decreto 6.283/1934, artigo 5º, parágrafo 3º estabelecia que “A secção de Matérias de Ensino para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma secção autônoma da de Prática de Ensino e terá por fim o estudo teórico-prático; a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las; b) da importância da matéria para formação mental do adolescente; c) da história do ensino da matéria; d) da correlação de cada matéria com as demais; e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares.

⁸ Os estudos da seção de Prática de Ensino eram desenvolvidos no Instituto de Educação junto ao Curso Complementar, à Escola Secundária, à Escola Primária e ao Jardim da Infância que a ele estavam integrados como espaços “destinados a experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores” (Decreto 6.283/1934, artigo 5º).

⁹ Decreto 5.513/1935, artigos 9º, 10º; Instrução nº 1, de 12 de junho de 1935, artigos 13, 14, 15 e 16 (<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>).

o IBGE (criado em 1937) e o Conselho Nacional de Geografia (criado em 1938) e da Associação de Geógrafos do Brasil (criada em 1934)¹⁰. Dessa forma, para além da formação empreendida nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (tendo por referência os cursos vinculados à Universidade de São Paulo e à Universidade do Brasil), que alcançaria contornos mais definidos a partir da separação das formações de Geografia e História, na década de 1950 (Lei 2.594, de 8 de setembro de 1955), a formação em Geografia também contaria com ações empreendidas fora das instituições de Ensino Superior, empreendidas pelo Conselho Nacional de Geografia e pela Associação Brasileira de Geógrafos por meio de cursos de férias para professores e promoção de encontros e congressos de Geografia (FIORI, 2013)¹¹.

No decorrer dos debates em torno da formação de professores, a tentativa de superação do modelo 3+1 (a estrutura curricular das licenciaturas era organizadas tendo três anos de conteúdo específicos das disciplinas e ao final cursava-se mais um ano de disciplinas de cunho didático-pedagógico), com singularização da Licenciatura em relação ao Bacharelado e estabelecimento de um currículo mínimo composto por matérias do bacharelado e matérias pedagógicas (da qual fazia parte a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado), pode ser observada na aprovação do Conselho Federal de Educação do Parecer CFE 292/1962, de autoria do professor Valnir Chagas.

Segundo Cacete, a diferenciação entre licenciatura e bacharelado possui dois marcos:

[...]o primeiro estabelecido no final dos anos 30 em que o bacharelado apresenta como requisito para a obtenção do diploma de licenciatura; e o segundo, [...]em meados da década de 1960 quando a licenciatura se configura como um modelo individualizado, distinto, portanto, do bacharelado, embora mantendo correlações (CACETE 2011, p. 16).

¹⁰ A década de 1930 é identificada, na historiografia, como marco do processo de institucionalização da Geografia no Brasil por ser nessa década que se estabelecem as condições para a constituição de uma comunidade de geógrafos no país (MORAES, 1991). Essas condições podem ser associadas tanto à criação de lugares institucionais para afirmação de um saber geográfico sobre a nação como, também, pela possibilidade de constituição de uma forma de organização do campo científico que se estabelece mediante forte influência da escola francesa. Esse processo, no entanto, tem origem no século XIX com a inclusão da Geografia como matéria parte do currículo do Imperial Colégio Pedro II (1837), com criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB (1838) e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro - SGRJ (1883), e se acentua no século XX, por meio da ampliação do conhecimento sobre o território nacional e a ampliação da oferta de ensino primário e ginásial (ANSELMO, 2002; ROCHA, 1998). Na década de 1920, por meio de iniciativa de Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho, ambos professores do Colégio Pedro II, a iniciativa de criação do Curso Livre de Geografia Superior (1926) demarca importante ensaio de introdução da Geografia no Ensino Superior (ANSELMO, 2002).

¹¹ Segundo Fiori (2013, p. 66), os cursos promovidos pelo Conselho Nacional de Geografia no período de férias (que se estendem até a década de 1960) compreendiam atividades diversas, como palestras, excursões de campo, visitas a instituições especializadas em Geografia, exibição de filmes, entre outras”. Aos aprovados nesses cursos era conferido diploma que permitia o exercício da docência no segundo ciclo do curso secundário (clássico ou científico) àqueles que já possuíam autorização para lecionarem Geografia no primeiro ciclo do ensino secundário (curso ginásial).

Ainda na década de 1960, no entanto, o modelo de formação de professores preconizado no Parecer CFE 292/1962 passaria a coexistir com outro modelo, centrado na formação de professores polivalentes para atuação no ciclo ginasial (1º ciclo) em cursos de Estudos Sociais com duração de três anos. A adoção desse modelo seria acentuada a partir de 1971, com a instituição das Licenciaturas curtas – destinadas à formação de professores para atuação nas quatro últimas séries do 1º grau (CACETE, 2011). Com isso, no campo da Geografia, a tendência observada foi a diminuição da procura por cursos de Licenciatura plena e substituição dos mesmos por de Estudos Sociais e suas respectivas habilitações (CACETE, 2011, p. 23).

Segundo Saviani (2009), a persistência desse modelo de formação docente no Ensino Superior passará a ser questionada a partir da década de 1980. Nessa década, o movimento associativo do campo educacional (que na década de 1990 se organizaria em torno da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), ao pontuar a docência como base da identidade profissional dos trabalhadores da Educação, passa a questionar a formação docente empreendida nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, fundada no modelo 3+1¹².

Em meio às iniciativas governamentais que, a partir da década de 1990, procuram dar respostas às críticas à formação docente, originadas do meio acadêmico, e em decorrência das novas disposições legais relativas ao tema, associada à promulgação da Lei 9.394/1996, a ênfase no estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (em substituição aos currículos mínimos) emerge como elemento catalizador dos debates que se seguem, no meio acadêmico, em torno do modelo de formação docente a ser estabelecido nas licenciaturas.

¹² Sobre o processo de mobilização em prol da reformulação da formação docente, em curso na década de 1980, que resultou na transformação do Comitê Pró- Formação do Educador (criado em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação e vinculado à mobilização de estudantes e professores em prol da reformulação do curso de Pedagogia) em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Conarfe, (criado em 1983, durante o I Encontro Nacional do Comitê Pró- Formação do Educador) e a posterior criação da ANFOPE, ver relato de Brzezinski (1996, p. 13 a 28). É importante observar, do relato de Brzezinski (1996, p. 20 e 21), o estabelecimento de uma concepção de educador, cujas bases remontam ao I Encontro Nacional do Comitê Pró-Formação do Educador (1983) e ao IV Encontro da CONARCFE (1989), e que evidenciam: “a docência como base da identidade do profissional da Educação; a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; a formulação da Base Comum Nacional dos Cursos como uma ‘concepção básica da formação do educador’ e definida por ‘um corpo de conhecimento fundamental’ que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou em um elenco de disciplinas (ENCONTRO CONFARCE..., 1989, p. 12); o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa, propiciados pela estruturação dos cursos; a prática global como ponto de partida e de chegada da prática educativa”. Em vista de tal concepção, o profissional do ensino é concebido como aquele que “tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ENCONTRO CONFARCE, 1989, p. 13)”.

1.3 Prática de Ensino e livros para professores

Ao longo do processo de institucionalização da formação docente, além dos dispositivos normativos que produziram mecanismos regulatórios aplicados ao campo educacional, e mais particularmente, ao exercício profissional docente, outras estratégias foram adotadas, tendo o impresso como base para a orientação da formação docente. Dessa forma, jornais, revistas e livros passam a colocar em circulação referenciais morais, teóricos e metodológicos ajustados ao quadro cognitivo que se buscava infundir entre o professorado, definidores de uma dada cultura profissional docente que se buscava forjar (BITTENCOURT, 1993; CATANI, 1989).

Diferente de outras modalidades de impressos, cuja abordagem temática não se encontra circunscrita ao recorte curricular, os manuais pedagógicos passam a ser produzidos com o intuito de servir à formação inicial do professorado, tendo o ensino como seu objeto de ensino (SILVA, 2005). Dessa forma, constituem-se, no processo de formação da escola de massas¹³, como meios autorizados de difusão dos saberes pedagógicos considerados indispensáveis ao exercício profissional, pondo em circulação, referenciais teóricos e procedimentais intrinsecamente associados à esfera disciplinar à qual se referem, à forma escolar que preconizam e às representações sobre o trabalho docente que se buscava divulgar entre os futuros docentes. Assim, produzem referenciais considerados necessários para a boa prática do ofício (SILVA, 2005; CATANI & SILVA, 2009).

Ao analisar os livros de ensino (cujos temas contornam pedagogia, didática, prática de ensino e metodologia de ensino) utilizados por normalistas, Silva (2005) identificou nos manuais pedagógicos determinadas ideias e procedimentos na realização de exercícios e atividades que produzem elementos de uma cultura escolar determinada e propagam uma cultura pedagógica acerca de um modelo de atuação profissional docente.

Em relação à *cultura pedagógica* posta em circulação através dos manuais pedagógicos, Silva (2005), ao tomar como base o período entre 1870 e 1970 na análise de

¹³ O termo escola de massas, aqui utilizado, deriva das mudanças sócio históricas ocorridas no contexto europeu, entre os séculos XVIII e XIX, que conduzem a estruturação de sistemas escolares estatais, tal como indicado em Petitat (1994). Conforme esse autor, entre os séculos XVIII e XIX, a organização de sistemas escolares estatais, bem como a ampliação de sua abrangência e influência social, esteve intrinsecamente associado ao movimento secular de emergência dos Estados-Nações. A escolarização, assim, passa a ser concebida como importante recurso de fortalecimento dos laços entre o cidadão e sua nação – situação que confere ao Estado educador papéis que acentuam as dimensões regeneradoras, civilizadoras e moralizadoras de suas ações. A conformação dessas dimensões ocorre tanto por meio do controle exercido pelo Estado educador sobre os conteúdos a serem ensinados e a seleção/formação de pessoal docente (que explicita as contradições entre moral laica e moral religiosa), como também pela difusão de mecanismos financeiros e políticos que visam a obrigatoriedade e a universalização do acesso à escola.

manuais pedagógicos produzidos em Portugal e no Brasil, identifica variações importantes que devem ser consideradas, tendo em vista tanto mudanças observadas no campo das “ciências da Educação”, como também na perspectiva em que se apresentam os autores das obras analisadas.

Nesse sentido, os livros sob análise nesta pesquisa são também concebidos como livros escolares que, através da mediação entre concepções curriculares advindas tanto do campo da Educação e da Didática como da Ciência Geográfica apontam para a direção “do bem ensinar” (CHARTIER, 1994). Livros produzidos para professores estão na interface entre o campo científico de origem (demarcado pelas fronteiras do conhecimento geográfico) e o campo educacional (cuja entrada se dá a partir do ensino da Geografia), dadas certas condições, tais como o engajamento dessa produção frente a questões sociais mobilizadoras do debate educacional (democratização do acesso, cidadania, gênero, inclusão, conflitos ambiental e agrário, dentre outras) e a vinculação institucional dos(as) mesmo(as) com instituições de Ensino Superior (BOURDIEU, 2003; 2004).

Isso faz com que essas obras tenham uma trajetória editorial particular, na qual o reconhecimento conferido aos(as) seus(as) autores(as), no âmbito da pesquisa acadêmica na área do ensino (que pode se dar associado a outras formas de atuação política, particularmente no campo educacional), passe a ter um grau de relevância não desprezível – o que, em princípio, confere a essas obras relativa autonomia no que diz respeito às perspectivas curriculares oficialmente estabelecidas.

Assim, outro aspecto a ser pontuado se relaciona ao fato de que essas obras, mesmo sendo referenciais para a discussão didática do ensino de Geografia, podem vir associadas nos planos de ensino a outros gêneros de texto acadêmico (teses, dissertações, artigos publicados em periódicos especializados), não consistindo, necessariamente, na principal ou única referência bibliográfica disponibilizada ao licenciando. Portanto, se, assim como os manuais pedagógicos, tais obras podem ser tratadas como artefatos culturais diretamente associadas à existência de uma indústria que mobiliza um mercado no qual atuam atores diversos (editores, autores, instituições de Ensino Superior, distribuidores, leitores-consumidores e o próprio Estado, a prescrever parâmetros que regem a formação docente), e que têm a temática educacional como foco, não é possível desconsiderar certas especificidades relacionadas ao âmbito acadêmico que lhes informam.

Ao adotar como objeto de estudo livros escolares destinados à formação inicial docente em Geografia, passa-se a assumir os riscos de condução de análise de um material “extremamente complexo”, como nos indica Alain Chopin (2002). Ao descrever a

complexidade desse objeto de estudo para os historiadores, Chopin ressalta o fato de se tratar de um objeto cultural que, inscrito na ordem material, “participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Frente à riqueza e às possibilidades abertas à análise dos livros escolares, a pesquisa aqui apresentada os toma em exame como uma literatura produzida a fim de subsidiar uma formação profissional específica, que ocorre mediante um processo de ensino-aprendizagem estabelecido. Entretanto, pontua uma diferença em relação a outras produções acadêmicas no campo da Geografia que elegem o livro didático (utilizado pelo professor em sua prática pedagógica) como objeto de estudos.

Apesar das similitudes existentes decorrentes da natureza do objeto de estudo e das possibilidades de operar com a elucidação de questões relativas ao âmbito disciplinar, a ênfase aqui proposta recai sobre situação de formação escolar específica, relacionada à formação inicial docente, em cursos de graduação em Geografia. Portanto, é marcadamente influenciada pelas questões próprias ao processo educacional ao qual está referida e às tensões internas ao campo intelectual no qual se situa¹⁴. Produzir livros para professores de Geografia significa passar pelo crivo de comitês compostos por outros geógrafos que, na condição de editores, decidem o que é ou não válido para ser publicado. Ou seja, estão sujeitos às regras do campo, mais do que às regras do mercado. Além desses aspectos, devem ser ressaltadas as condições particulares que envolvem a produção, distribuição e consumo desses livros¹⁵, distintas daquelas que permitem a produção, distribuição e consumo de livros didáticos destinados à Educação Básica¹⁶.

Nos termos em que se encontra a pesquisa aqui apresentada, a articulação entre obras destinadas à formação docente e conteúdo disciplinar ganha relevância na reflexão proposta sobre a formação inicial docente em Geografia e tem como foco a Prática de Ensino – atividade acadêmica curricular que, anteriormente identificada com o Estágio, tem assumido diferentes denominações nos currículos de Licenciatura em Geografia que tivemos a

¹⁴ Bourdieu (2003), ao traçar um paralelo entre o campo da indústria cultural (que produz bens simbólicos para o grande público, portanto não produtores de bens simbólicos) e o campo de produção erudita (que produz bens simbólicos para produtores de bens simbólicos), chama a atenção, quanto ao campo de produção erudita, para o quanto a definição de parâmetros concorrenciais (dentre os quais o reconhecimento dos pares tem grande valor) encontra-se alicerçada não nas regras do mercado, mas nas regras próprias do campo. Dessa forma, ao exercício da autoria impõe-se um conjunto de práticas que, operando a transformação do texto em livro, demarca as condições de existência e de circulação da obra entre a comunidade de leitores a que se destina a sua produção (CHARTIER, 1991).

¹⁵ As condições de produção e circulação das obras analisadas toma por referência a identificação das editoras responsáveis pela publicação das obras.

¹⁶ Um exame das condições de produção e circulação do livro didático, destinado à escola básica, no qual o papel do Estado é destacado (no caso brasileiro por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático), pode ser visto em Munakata (2012).

oportunidade de conhecer. O termo Prática de Ensino não tem sido utilizado de maneira uniforme nos currículos de Licenciatura em Geografia para a identificação de disciplinas que componham as 400 horas prescritas para “prática como componente curricular”. Dessa forma, pode ser associado a diferentes nomenclaturas de disciplinas (por exemplo: Metodologia de Ensino, Didática de Ensino de Geografia, Instrumentação para o Ensino de Geografia, Geografia Aplicada ao Ensino, Geografia, Educação e Meio Ambiente, Geotecnologias Aplicadas à Educação, Geografia e Educação). Nesta pesquisa, quando nos referirmos à Prática de Ensino, estaremos operando com esse termo, frente à diversidade de arranjos curriculares, com a abrangência que o mesmo comporta. No apêndice deste trabalho há a relação da forma de registro curricular relativo à Prática de Ensino, encontradas nos Projetos de Curso das instituições analisadas.

Assim, passaremos a considerar a Prática de Ensino como uma dimensão do currículo que, ao viabilizar a interface entre conteúdos de natureza disciplinar, conteúdos didático-pedagógicos e a experimentação no campo profissional (CAVALCANTI, 2003), produz e põe em circulação modelos de formação docente por meio de Livros de Ensino utilizados na formação inicial.

Referindo-se à formação de professores de Geografia, Cavalcanti (2003) chama a atenção para os impactos produzidos a partir da não superação desse dilema, ao identificar a persistência de uma cultura de formação docente, objetivada nos cursos de graduação, marcada pela

[...] separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, separação dicotômica entre as formações de bacharelado e de licenciatura, a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática em que os licenciandos irão atuar; base da competência técnica do professor no conteúdo específico da Geografia (CAVALCANTI, 2003, p. 196).

Um aspecto importante a ser observado na análise de Cavalcanti (publicada em 2003, mas apresentada, no mês de maio de 2002, no XI ENDIPE, em meio aos debates concernentes à divulgação da Resolução CNE/CP 1/2002), diz respeito à articulação do quadro acima descrito com a persistência de imaginário entre o corpo docente e discente de cursos de Geografia, que conduzia à concepção de formação profissional pautada na identidade do geógrafo como pesquisador/planejador, e secundariamente como professor (CAVALCANTI, 2003). A caracterização dessa situação, Conforme Cavalcanti (2003, p. 198), definidora da persistência do modelo 3+1 e tributária de uma racionalidade não superada no Ensino Superior (que compreende que “o professor, o planejador, o pesquisador são técnicos que

aplicam na prática conhecimentos científicos assimilados em sua formação”), além de reservar à licenciatura um papel menor na formação em Geografia, é apresentada pela autora como comprometedora da definição de processos de reformulação que permitiam, na época, o caminhar, por exemplo, em direção à unificação da formação inicial, em licenciatura e bacharelado, que permitisse “a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional” (CAVALCANTI, 2003, p. 199).

O diagnóstico apresentado por Cavalcanti (2003), que demarca uma dicotomia entre o conhecimento e sua aplicação, no qual o contexto de atuação profissional é concebido como indiferenciado (situação que acentua a aproximação entre docência e transmissão de conhecimentos), reforça, assim, uma face do dilema apresentado por Saviani (2005), particularmente significativo para a formação inicial docente em Geografia.

Os livros constituem-se, assim, ferramentas de ensino com as quais esses professores em formação terão contato com o instrumental teórico necessário à sua atuação futura.

1.4 Livros como fonte de pesquisa sobre Educação

Em texto datado de 1990, Eric Hobsbawm¹⁷ aponta a necessidade de incorporar a história do “povo comum” para a explicação da realidade. Ao discutir os processos de pesquisa em história faz um percurso de como a temática foi sendo incorporada pelos historiadores. Justifica a importância de se abordar essa perspectiva ao mesmo tempo em que chama a atenção para os cuidados que se deve ter na abordagem das fontes e destaca a relevância da “pergunta” a ser respondida a partir das mesmas. O que se quer e o que se espera dessas fontes? Juntamente com a imaginação, elas serão responsáveis pela montagem do quebra-cabeças para recontar uma dada história. Essa reflexão também se encontra presente no texto de Clarice Nunes e Marta Carvalho (1992)¹⁸: Em seu trabalho, segundo Hobsbawm, o historiador deve atentar-se para: i) identificar a peças do “quebra-cabeças”; ii) construir um modelo que confira sentido às informações levantadas e organizadas e iii) buscar provas que confirmem as suposições levantadas. A partir desse ponto será possível oferecer uma explicação para o cenário construído, ou seja, dando voz àqueles e àquelas que foram

¹⁷ HOBBSAWM, Eric J. A Outra História- algumas reflexões. In. KRANTZ, Frederick (org). **A outra história**. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII e XIX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990

¹⁸ NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da Educação e fontes. **ANPED 15ª Reunião Anual**, Caxambu, MG, 1992.

apagados pelo que Nunes e Carvalho denominam de “história dos grandes eventos” (HOBSBAWM, 1990, p. 29-30). Nesse sentido, o objetivo da historiografia, seria o de desnaturalizar verdades e alargar a compreensão sobre a História.

De acordo com as pesquisadoras citadas anteriormente, isso só foi possível com o despontar da História Cultural. Tal mudança se dá, principalmente, no contexto das novas relações internacionais de produção e disseminação da cultura, com a chamada cultura de massas.

Essa perspectiva teórica utiliza como unidade de análise as práticas culturais (criadas por Roger Chartier), que considera não apenas os objetos culturais, como também o contexto de sua produção e o lugar simbólico (representação) desses objetos para os sujeitos. Assim, o conceito de cultura (conjunto de códigos sociais) ampliou-se, sendo que as repercussões sentidas na Antropologia, na Sociologia e na Geografia.

A História da Educação, tratada como um subcampo da História, passou a valorizar estudos que contextualizam os vazios presentes na História de longa duração, utilizando para isso fontes diversas, como publicações pedagógicas, manuais pedagógicos, arquivos escolares, dentre outros. Contudo, como nos alertam Nunes e Carvalho:

[...] Se trabalharmos com “representação” entendendo-a não como “conteúdo de pensamento” ou do discurso, mas como prática em que seus agentes se posicionam [...] e que representa seu objeto a partir das posições dos agentes nela efetuadas, uma questão passa a ser nuclear na crítica documental: a de determinar os limites daquilo sobre o que qualquer documento pode informar, levando-se em conta que toda representação é perspectivada por uma posição determinada, a do sujeito que a produz enquanto também se produz nela (NUNES e CARVALHO, p. 58-59).

Isso implica em compreender o valor das fontes e das múltiplas possibilidades de sua utilização para compor um cenário, porém, como produtos de um contexto, possuem limitações que devem ser preocupação, a todo instante, por parte de qualquer pesquisador.

Aqui, toma-se como referência os trabalhos de Roger Chartier (1990), pesquisador que, ao estudar os hábitos de leitura dos franceses entre os séculos XIV e XVIII, aborda a cultura da escrita e da leitura sob a perspectiva das práticas culturais. A nós, interessa sua reflexão sobre esse objeto que, segundo ele, dita uma ordem, pois “[o] livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 2010, p. 8).

Os livros ditam uma ordem na medida em que apontam a: i) necessidade de ordenamento do mundo escrito; ii) prescrição (necessidade de controlar a compreensão) X leitura (rebelde e vadia), sendo que os artifícios utilizados pelo leitor são infinitos para subverter essa ordem. Uma ordem, de sua decifração, a ordem no interior do qual ele deve ser compreendido ou a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. “Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce” (Ibidem, p.9).

1.4.1 Livros escolares

Textos escolares são aqueles direcionados à transmissão de conhecimentos para jovens, definidos num determinado contexto espaço-temporal. São portadores de um currículo cujas concepções de cidadão e de Educação podem aparecer de modo explícito ou não (CHOPIN, 1990), e são, portanto, temporários.

A esse respeito, diversas pesquisas têm sido realizadas. Uma importante contribuição foi aquela produzida por Chopin (1990), que realizou um estado da arte das pesquisas desenvolvidas em diferentes partes do mundo. O texto apresenta o estado da arte sobre a história dos livros e das edições didáticas, porém, ressalta a limitação do intento em função da ausência de trabalhos de síntese nos países. Então, as fontes principais de consultas foram trabalhos acadêmicos dispersos em livros, periódicos ou publicações de eventos científicos. O autor assinala aumento crescente dos estudos relativos a essa temática, notadamente a partir da década de 1960, cujos motivos que explicam a multiplicidade das pesquisas estão relacionados a fatores conjunturais e causas estruturais (CHOPIN, 1990). Chopin (1990) afirma que o livro didático se encontra na convergência de três gêneros (no processo educativo): literatura religiosa; literatura didática; e literatura de lazer, e “apresenta diferentes respostas segundo o lugar, a época e até mesmo a sensibilidade dos pesquisadores ou do ambiente político, religioso ou cultural em que trabalham” (Ibidem, p.552). De acordo com esse pesquisador, os livros possuem quatro funções: i) função referencial, curricular ou programática; ii) função ideológica e cultural; iii) função instrumental; iv) função documental. Apesar do livro não ser o único instrumento na Educação da juventude, ainda assim “[...] é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar” (CHOPIN, 1990, p. 553), como a concepção pelo autor; contexto regulador; elaboração; realização material; comercialização e distribuição; adoção nas classes; seu descarte.

Em seus estudos, observou que foram duas as categorias de pesquisa que mais apareceram: as que analisam o conteúdo e as que observam o produto físico (objeto cultural). No grupo de pesquisa que privilegiou a análise de conteúdo, duas tendências tiveram destaque: a crítica ideológica e a análise cultural dos livros didáticos. O autor supracitado assinalou ainda que, no final dos anos 1970, estava presente uma perspectiva epistemológica ou didática e que, nos últimos 20 anos predominava a análise ideológica dos conteúdos. Uma análise ligada à iconografia didática passa a prevalecer durante a década de 1980 e, na década de 1990 percebeu que as pesquisas envolvendo os historiadores focavam nos prefácios, e os educadores passaram a privilegiar a função instrumental dos livros didáticos.

Uma questão ressaltada por Chopin relaciona-se à atenção necessária ao silenciamento e às ausências nesses materiais, que também nos informam sobre as condições de sua produção e os discursos de que são portadores. Segundo ele, esses autores reivindicam o papel de agentes de seu tempo, e os historiadores querem conhecer as intenções dos autores. O autor ressaltava, naquele momento, vários aspectos negligenciados pelas pesquisas, dentre eles a relação entre os livros didáticos e a formação de professores, objeto da presente pesquisa.

Na Espanha, Manuel Beñítez construiu uma base de dados que abriga vários acervos de grupos de pesquisa presentes, além de seu país, na América Latina (MANES - Manuales Escolares, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - Espanha). O MANES estabelece parcerias com centros de pesquisa e laboratórios que abordam os manuais escolares em várias partes do mundo¹⁹.

Destacam-se, no Brasil, a Biblioteca do Livro Didático (fisicamente instalado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), concebido pela professora Circe Bittencourt (1993), que produziu, em sua tese de doutorado, importante discussão sobre esse material. Ainda hoje, seu trabalho continua sendo referência para os pesquisadores que enveredam por esse caminho. A autora elabora ampla discussão acerca dos livros escolares, sua constituição e surgimento no contexto da formalização da escola. Discute os mecanismos de controle por parte do poder público sobre o trabalho docente e a relação entre o Estado e a iniciativa privada na produção dos livros.

O trabalho de Kazumi Munakata (1998, 2012) é outra referência por realizar um

¹⁹ As universidades e instituições que fazem parte da Red Patre Manes são: Universidades Nacionales de Luján y del Nordeste (Argentina); la Universidad del Atlántico (Colombia); o Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) (México); a Universidade de Lisboa (Portugal); as Universidades Católica de Lovaina y Gante (Bélgica) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Espanha). Para maiores informações, consultar a página web de la Red: <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm>>, ou o blogue <<http://redpatremanes.blogspot.com/>>. (TEIVE, 2015).

estado da arte acerca desse tema. Em suas pesquisas, identificou aumento expressivo sobre as publicações cujo tema versava sobre livros didáticos, desde a defesa da tese da professora Circe Bittencourt (no período compreendido entre 1993 e 2000). A autora assinalou o ano de 1999 como marco devido à realização do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História e ainda, do Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007 (evento esse, organizado pelo LIVRES e coordenado pela professora Circe). Nesse período, foram vários os eventos realizados pelos diversos “[...] centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (Educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático de 2001 a 2011” (MUNAKATA, 2012, p. 191).

O trabalho de Vivian Batista da Silva tornou-se referência ao discutir os manuais produzidos para a formação de professores em Portugal e no Brasil de 1870 a 1970, e compará-los. Seu trabalho também se destaca por apresentar elementos presentes, tanto aqui como lá, que mostram as condições colocadas para o fortalecimento da escola moderna, a escola de massas.

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH²⁰ (afiliado ao Manes, citado anteriormente), realiza importantes pesquisas acerca do livro didático destinado tanto a professores em formação, como aos estudantes da Educação Básica. Desse laboratório, destaca-se o trabalho da professora Ana Cláudia Urban que, a partir de manuais didáticos de História, discute a natureza do código disciplinar da Didática de História.

Em Geografia, as pesquisas relativas ao livro didático iniciaram-se a partir de importantes contribuições de Vânia Vlach (1988). Ao abordar o tema na década de 1980, foi possível observar, desde então, um crescente interesse pelo assunto pela ocorrência da ampliação das teses e dissertações. Nesse aspecto, destacam-se as pesquisas de Rogata del Gáudio (2006) e Jeane Silva (2012). Esses trabalhos inserem-se no subcampo do ensino de Geografia, mais especificamente na história da Geografia escolar, e foram produzidos em momentos diferentes do desenvolvimento da pesquisa em história da Geografia escolar, que trazem o livro didático para o centro das discussões.

²⁰ Esse laboratório é coordenado pela professora Dra. Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, na Universidade Federal do Paraná.

Em 2014, a Revista Brasileira de Educação Geográfica²¹ dedicou um dossiê ao livro didático, o que evidencia o reconhecimento desse objeto de ensino como instrumento de pesquisa sobre a Geografia Escolar.

Contudo, a maior parte das pesquisas tem privilegiado o estudo dos livros escolares destinados à Educação Básica. Surge daí a nossa dificuldade em encontrar referências que abordassem a temática específica desta pesquisa. Mais recentemente, nos deparamos com o trabalho de Adailza Martins Albuquerque, publicado na Revista Brasileira de Educação Geográfica (2011, n.8, v. 4), que traz à luz uma análise de livros didáticos que apresentam indícios de orientações escolanovistas, voltadas para professores da Educação Básica.

De acordo com André Bello, os livros didáticos são: i) uma alternativa para a autonomização do escritor brasileiro; ii) maior parte da produção editorial brasileira; iii) “principal objeto em torno do qual se organizam as práticas de leitura”; iv) a pesquisa historiográfica pôs “atenção por livros e textos desvalorizados pelos cultores do livro antigo e pelos cânones literários e, também a objetos escritos que não são livros” (BELLO, 2008, p. 94).

Com relação aos livros voltados para a formação de professores, sua difusão no Ensino Superior possui dois fatores, sendo o primeiro deles explicado pela ampliação da rede de editoras universitárias, a partir de 1960, que “oferecem ao mercado editorial nacional um representativo número de títulos que dificilmente seriam aceitos pelas editoras comerciais devido a seu conteúdo especializado, via de regra direcionado a um público bem mais segmentado” (EL FAR, 2006, p. 45).

O outro fator refere-se à ampliação de pesquisas voltadas ao ensino, oriundas de demandas que ora procuram situar-se frente às políticas públicas que enfatizam a formação de professores, ora frente à necessidade de instrumentalização em função do aumento dos encargos atribuídos à escola e seus profissionais (que se veem cada vez mais incapazes de exercer sua função), tendo em vista a relação entre tempo e atividades a ser desenvolvidas no âmbito do trabalho docente (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, a produção de manuais destinados aos professores seria uma alternativa para disponibilizar instrumentos que poderiam ser utilizados no dia a dia. Afinal, se passa a cobrar inovação, atualização, “fazer diferente”, por parte dos docentes, mas, de que forma?

²¹ Revista Brasileira de Educação em Geografia - Dossiê Ora compêndios, ora livros escolares, ora livros didáticos... v. 4, n. 8, 2014.

Outra questão foi a percepção dessa situação, pelas editoras, que passam a contratar equipes cujo objetivo seria a produção de materiais que atendessem essa crescente demanda. Então, essas publicações passam a ser editadas, ora individualmente, ora em coleções.

Um aspecto observado nesse período, ainda, foi a ampliação das publicações originadas de congressos que discutem a formação de professores, como, por exemplo, o encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)²², cujo formato passa a constituir-se não mais como anais, mas assume o caráter de livro²³.

Ainda nesse tema, assistimos à ampliação de pesquisas voltadas ao ensino de Geografia e fortalecimento das linhas de pesquisa em diversos programas de pós-graduação. Dos estudos dos grupos de pesquisa saem uma profusão de publicações. Além dessas, existem ainda as publicações produzidas por professores universitários que, na necessidade de se adaptarem às novas exigências profissionais, ligadas à publicação, passam a apresentar seus trabalhos privilegiando esse formato. Tais características desse tipo de publicação têm a importante contribuição das editoras universitárias.

Eis então, alguns aspectos que, a nosso ver, possibilitaram a ampliação, cada vez mais crescente, de livros publicados destinados aos professores em formação.

²² O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

²³ Diferenciação entre os dois tipos de publicações.

CAPÍTULO 2: LIVROS SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 A constituição do *corpus* da pesquisa

Foram listadas 166 obras, cujas datas de publicação variaram entre os anos 1925 e 2014. Nessa contagem não foram separadas as obras republicadas daquelas que constavam como primeira publicação. Se contarmos apenas os títulos, de modo geral, chegaremos à seguinte configuração, que pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1- Número de Títulos Classificados como Livros de Ensino para Professores de Geografia em Formação Encontrados nas Diferentes Instituições de Ensino Superior Federal no Brasil (1920-2014).

Número de Títulos	Número de Instituições
127	Até 5
13	De 6 a 10
11	De 11 a 15
9	De 16 a 20
4	De 21 a 25
2	Acima de 26
Total 166	

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: Janete Regina de Oliveira.

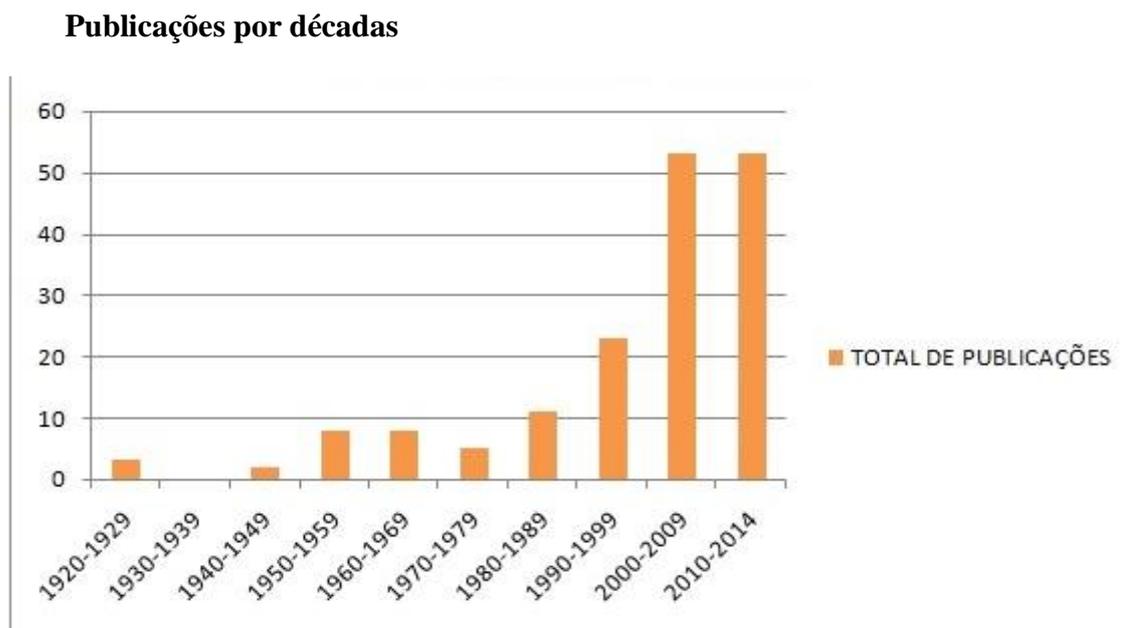
Uma importante observação durante a realização da pesquisa foi a identificação, entre as obras encontradas em até 5 instituições (127), de certa pulverização espacial, de instituições e regiões do Brasil. Nesse grupo identificamos obras que são produtos de editoras privadas, editoras de universidades ou publicações pagas pelos próprios autores. Esses materiais podem ser identificados em maior número a partir dos anos 2000.

À medida que aumenta o número de ocorrências dos livros nas universidades, a quantidade vai diminuindo, ou seja, poucas obras conseguem inserção num grande número de instituições. Das 181, apenas 9 aparecem em até 20 instituições; 4 podem ser encontradas até 25 instituições; e apenas 2 aparecem em mais de 26 instituições.

Os motivos que podem explicar essa diferenciação serão abordados mais adiante, quando da discussão acerca dos fatores que influenciam a difusão de livros voltados à formação de professores, no Capítulo 2.

As informações organizadas a seguir apresentam o número de obras de acordo com o ano, não havendo discriminação se era a primeira publicação ou uma reedição. Nesse sentido, os dados diferem da tabela anterior, sem, contudo, invalidar uma ou outra organização. O primeiro quadro apresenta apenas o resultado segundo os títulos, por isso não há repetição. Já o gráfico refere-se à quantidade de obras que foram publicadas num determinado ano. Isso pode significar que uma obra tenha sido republicada (ou reeditada) durante dois ou mais períodos em função do interesse do público ou editorial.

Gráfico 1- Livros de Ensino para Professores de Geografia em Formação, publicados no Brasil (1920-2014).



Organização: Janete Regina de Oliveira.

As obras ²⁴ identificadas nos anos de 1920 foram **Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos Estudos de Geographia**, de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1925), **Curso Superior de Geographia Geral**, de Horácio Scrosoppi (1925) e **Como se ensina Geographia**, de Antonio Firmino de Proença (1928). As duas primeiras obras foram publicadas no mesmo ano e na cidade do Rio de Janeiro e a última em São Paulo. Já naquela época ocupavam posição de destaque no cenário nacional. Várias pesquisas sobre

²⁴ As grafias originais dos títulos das obras serão mantidas ao longo do texto.

o desenvolvimento da Geografia Escolar realizadas nos últimos anos em nosso país apontam a produção local voltada para os professores durante o século XIX e início do século XX, em várias regiões brasileiras. Porém, tais produções não se tornaram livros publicados e encontram-se registradas nas bibliotecas pesquisadas sob essa denominação. Muitos desses materiais (apostilas, notas de aulas e professores) só podem ser encontrados em instituições que abrigam documentos históricos, razão que talvez possa explicar a baixa identificação de publicação dirigida aos professores de Geografia em formação, entre os anos 1920 e 1950.

Durante os anos 1930, não foi identificada nenhuma publicação voltada para a formação de professores de Geografia, apesar de ser nesse período que ocorre o momento de estruturação das faculdades de filosofia, que abrigariam os cursos para formação de professores para o ensino secundário²⁵. Talvez, o que possa explicar essa ausência seja o fato de que, nesse período, o país passava por intensa onda de mudanças, seja no âmbito político, econômico como social, como, por exemplo, a formação de professores em nível universitário. Dessa forma, a prioridade estaria na constituição de uma infraestrutura para, posteriormente, abordarem a Educação.

Tabela 1- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1920- 1959).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Scrosoppi, Horácio	Curso superior de Geographia Geral, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 553p.	1925
Carvalho, Delgado De	Methodologia do ensino geographico: Introdução aos estudos de Geografia	1925
Proença, Antonio Firmino de	Como se ensina Geographia. (Coleção Biblioteca da Educação, Vol. VII). São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1928, 108 p.	1928
Azevedo, Aroldo De	Considerações em torno da Geografia e do seu ensino, São Paulo.	1946
Sternberg, Hilgard O'Reilly, Deffontaines Pierre	Contribuição ao estudo da Geografia, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e saúde, 135p.	1946
Brasil. Ministério da Educação e cultura	Como ensinar Geografia e história no curso ginasial (Manual para orientação do candidato a professor de curso ginasial no interior do país) São Paulo: Camp. de Aperf. E Difusão do Ensino Secundário. 153p.	1956
BRASIL, MEC	Apostilas de didática e Geografia, Rio de Janeiro, 174p.	1959

Organização: Janete Regina de Oliveira.

²⁵ As referências aos níveis de ensino serão contextualizadas no tempo de sua realização (escola elementar, nível secundário, ensino de 1º e 2º graus, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Básica, Ensino Superior)

De 1930 a 1959 foram registradas apenas três publicações, a saber: **Contribuição ao estudo da Geografia**, de Hilgard Sternberg e Pierre Deffontaines, de 1946; **Considerações em torno da Geografia e do seu ensino**, de Aroldo de Azevedo (1946) e **Brasil, apostilas de didática e Geografia**, Rio de Janeiro, publicadas pelo Ministério da Educação e Saúde (1959).

Segundo Núria Cacete,

A existência das faculdades de filosofia, como instituições voltadas à formação do professor para a escola secundária instituindo um modelo de referência para essa formação está, ao nosso ver, intimamente relacionado às características assumidas pelo crescimento do sistema de Ensino Superior no Brasil. [...] O regime estabelecido pós-64 consolidou a hegemonia do grande capital consubstanciada na aliança entre o empresariado, os tecnocratas e o militares, na gestão de um modelo econômico concentrador de renda e progressivamente internacionalizado. A Educação, nos marcos do regime autoritário, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira. O governo militar promoveu uma ampla reforma educacional atingindo os diferentes níveis do sistema com o objetivo de adequar a Educação às “necessidades do desenvolvimento” (CACETE, 2011, p. 7).

Esse fator talvez explique um primeiro aumento (9 entre 1960-1969), para um posterior recrudescimento desse tipo de publicação (5 nos anos 1970-1979), pois foi nesse momento que as disciplinas de Geografia e História foram suprimidas, dando origem ao curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Segundo Núria Cacete (2011), os professores tinham uma formação generalista e realizada de dois a três anos, em que se privilegiava a racionalidade produtiva, cujo objetivo era atender à demanda crescente de professores para o ciclo ginásial.

Nesse grupo de obras destaca-se o livro da professora Lívia de Oliveira, fruto de sua tese de docência, que traz, sob a perspectiva da teoria piagetiana, a preocupação com um dos principais instrumentos de trabalho em Geografia: o mapa. Já nesse momento, a professora procura apresentar possibilidades de abordagem do ensino da disciplina a partir da identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Os cursos de férias ministrados pelo IBGE tornaram-se publicações importantes nesse período, uma vez que duraram mais de duas décadas e foram responsáveis pela difusão de ideias por todo o país, de uma forma de se fazer e se ensinar Geografia²⁶.

Outro destaque deve ser dado ao livro de Yole Padilha, “Geografia: Prática de Ensino” (1973), encontrado apenas na UFAL Seguindo uma característica dos autores das primeiras

²⁶ Os cursos de férias ministrados pelo IBGE, para professores.

décadas do século XX, o livro surge da experiência da autora como professora de Prática de Ensino, sendo que o mesmo foi publicado por uma editora universitária, situação singular no período.

Tabela 2- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1960- 1969).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Campos, Antônio Pedro de Souza	A sala de Geografia e o seu material didático, Rio, CAPES	1960
Leif, Joseph; Rustin, G.	Didática de la historia y de la Geografia, Buenos Aires, Kapelusz, 142p.	1961
Brasil. Ministério da Educação e cultura	Guia metodológico para uso de atlas geográfico escolar, Rio de Janeiro, MEC, 95p.	1963
Thralls, Zoe A	O ensino da Geografia, Rio de Janeiro, Globo	1965
Graves, Norman J	Geographical education: curriculum problems in certain european countries whit special reference to the 16-19 age group. Int Geogr Union, 207p.	1967
Broek, Jan Otto Marius	Iniciação ao estudo da Geografia: com um capítulo sobre sugestões de métodos para professores, Rio de Janeiro, Zahar, 155p.	1ª ed.1967, 3ª ed. 1976
Plans, Pedro	Didactica da Geografia, Porto: Civilização, 243p.	1969
Unesco	Metodo para la ensenanza de la Geografia, Paris, 304p.	1969

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 3- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1970- 1979).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Instituto Brasileiro de Geografia. Departamento de documentação e divulgação geográfica e cartográfica	Curso de férias para professores do Ensino Médio, julho de 1969, Rio de Janeiro, 195p.	1970
Padilha, Yole Valença	Geografia: Prática de Ensino, Maceió: Imprensa Universitária, 57p.	1973
IBGE. Departamento de Documentação e divulgação geografica e cartografica,	Curso de Geografia para professores do I e II graus, julho de 1972, Rio de Janeiro, 181p.	1973
Geography, its scope and spirit. Português	Iniciação ao estudo da Geografia, Rio de Janeiro, Zahar, 155p.	3 ed. 1976

Oliveira, Livia	Estudo metodológico e cognitivo do mapa, Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 128p.	1978
-----------------	---	------

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 4- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1980- 1989).

Autor	Título	Ano de publicação
Eifler, Roberto Velloso; Eifler Ellen Walkiria	Experiência didática para quem gosta de ensinar Geografia, Porto Alegre, 71p.	1986
Callai, Helena Copetti; Zarth, Paulo Afonso	O estudo do município e o ensino de história e Geografia, Unijuí, 63p.	1988
Bale, John	Geography in the primary school, Taylor e Francis Ltda. 172 p.	1987
Melcon, Julia	Ensenanza de la Geografia y el profesorado de las escuelas normales: (1882-1915), Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Publicación de la Universitat de Barcelona	1989
Colesanti, Marlene Teresinha de Munio	O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971, Rio Claro: Ed. da UNESP, 213 p.	1984.
Andrade, Manuel Correa de	Caminhos e descaminhos da Geografia, Campinas, Papyrus, 85p.	1989
Nidelcoff, Maria Teresa	A escola e a compreensão da realidade A: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais, São Paulo/Rio de Janeiro: Brasiliense, 101p.	12ed., 1985
Vesentini, José Willian	O ensino da Geografia em questão e outros temas, São Paulo, Marco Zero, Associação dos geógrafos brasileiros, 154p.	1987
Oliveira, Ariovaldo Umbelino de; Brabant, Jean-Michel	Para onde vai o ensino de Geografia?, São Paulo, Contexto, 144p.	1989, 1993, 9 ed. 2005, 2 ed. 1990
Spyer, Márcia Resende	A Geografia do aluno trabalhador: Caminhos para uma Prática de Ensino, São Paulo, Loyola, 181p.	1986
Vesentini, José Willian	Geografia e ensino: Textos críticos, Campinas, Papyrus, 201p.	2009, 1995, 7 ed. 2003; 1989

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Os anos 1980 foram marcados pelo movimento de redemocratização do país e forte crítica à forma de pensar e fazer Educação. As obras publicadas nesse período nasceram dos

questionamentos oriundos das Geografias críticas, com forte influência do marxismo. Destacam-se aí os livros **A Geografia do aluno trabalhador; Para onde vai o ensino de Geografia?**; e **Geografia e ensino: textos críticos**. Esses títulos constituem um conjunto sob influência crítico-marxista²⁷.

Outro grupo de obras é constituído por uma perspectiva mais ligada à didática da Geografia. É um período de transição, onde os resquícios do tecnicismo educacional e neopositivismo geográfico pressupõem uma orientação mais metodológica e prescritiva sobre o trabalho docente, ao mesmo tempo em que aparecem as críticas a essas mesmas orientações.

Nesse momento, pode-se verificar um significativo aumento desse tipo de obra (31, entre os anos 1980 e 1999). Entretanto, na década seguinte, podemos observar uma verdadeira explosão nas publicações de livros voltados para a formação de professores de Geografia, sendo 96 durante a década de 2000, e 93 apenas em quatro anos da década de 2010.

Tabela 5 - Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1990-1995).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Almeida, Rosângela Doin de; Sanchez, Miguel César; Picarelli, Adriano	Atividades cartográficas, São Paulo, Atual.	4 vol. 1995
Vlach, Vânia	Geografia em debate	1990
Penteado, Heloisa Dupas	Metodologia do ensino de história e Geografia, São Paulo, Cortez, 256p./ 187p	4 ed. 2011; 3 ed. 2010, 1991
Vesentini, José Willian	Para uma Geografia crítica na escola, São Paulo, Ática, 135p.	1992
Almeida, Rosângela Doin de	O espaço geográfico: ensino e representação, São Paulo, Contexto, 90p. Repensando o ensino	15 ed. 2011; 2002, 13 ed. 2004, 4 ed. 1992,
Moreira, Ruy	O círculo e a espiral: para a crítica da Geografia que se ensina, Niterói, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 191p.	2004, 1993
Rua, João et al.	Para ensinar Geografia: Contribuição para o trabalho 1° e 2° graus, Rio de Janeiro, 310p.	1993
Nascimento, Renato Alves do	O vídeo como instrumento de registro de fenômenos geográficos, João Pessoa, PB, Cartex	1995

Organização: Janete Regina de Oliveira.

²⁷ A Geografia de base crítico-marxista é uma corrente teórico-metodológica que se desenvolve a partir dos anos 1950, no pós-guerra, e que problematiza a ausência da sociedade e suas contradições na leitura que se faz sobre o espaço.

Tabela 6 - Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1996-1999).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Marcelo	Crítica do discurso geográfico, São Paulo, Hucitec (Geografia: Teoria e realidade).	Vol 26, 1996
Seabra, Giovanni F	Fundamentos e perspectivas da Geografia, João pessoa, UFPB, 106p.	1997
Trepas, Cristòfol A.; Comes, Pilar	El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: GRAÓ: Institut de Ciències de l'Educació, UB, 1998. 192 p.	1998
Jiménez, Antonio Moreno	Enseñar geografía: de la teoría a la práctica. 1996 Espanha, Síntesis	1996
Pinheiro, Antônio Carlos Ferreira	Revelando o ensino público: O entendimento de professores e alunos sobre o ensino de Biologia, Geografia, História e Psicologia, João Pessoa, A União 125p.	1996
Miguel, Antônio; Zamboni, Ernesta	Representações do espaço: multidisciplinaridade na Educação, Campinas, Autores associados, 121p.	1996
Kaercher, Nestor André	Desafios e utopias no ensino de Geografia, Santa Cruz do Sul, 150p	3 ed. 1999
Nunes, Carlos Alberto	Metodologia de ensino Geografia e história, Belo Horizonte, ed Le. 88p.	1997
PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral	Da Geografia que se ensina a genese da Geografia moderna 3ª ed.1999 Florianópolis, UFSC 138p.	1999
Kozel, Salette; Filizola, Roberto	Didática da Geografia memórias da terra: o espaço vivido, São Paulo, FTD, 109p.	1996
Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza	Fim de Século: A escola e a Geografia, Unijuí, 163p.	1998; 2ª ed. 2004; 3 ed. 2007
Callai, Helena Copetti	A formação do profissional em Geografia: práticas e reflexões. Unijuí, 80 p.	1999; 2ª ed. 2003
Carlos, Ana Fani Alessandri e Amélia Luisa Damiani	A Geografia na sala de aula, São Paulo, Contexto, 144p.	1ª ed. 1999, ed, 2006
Castrogiovanni, Antônio Carlos	Geografia em sala de aula: práticas e reflexões, Porto Alegre, Editora da universidade UFRGS, Associação dos geógrafos brasileiros, 199p.	5 ed. 2010; 4 ed. 2003; 1998
Cavalcanti, Lana de Souza	Geografia, escola e construção de conhecimentos, Campinas, Papirus, 192p. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.	1998; 9 ed. 2006, 2010 18 ed. 2011,

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 7- Livros de Ensino de Geografia Publicados no Brasil em 2000.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Castrogiovanni, Antônio Carlos; Callai, Helena Copetti; Kaercher, Nestor André	Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano, 172p.	2.000; 11 ed., 2014; 9 ed. 2010; 5 ed. 2006,
Rego, Nelson; Suertegary, Dirce Maria Antunes; Heidrich, Alvaro Luiz	Geografia e Educação: Geração de ambiências, Porto Alegre, UFRGS, 123p.	2000
Antunes, Celso	A sala de aula de Geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia, São Paulo, Papyrus, 192p.	2001; 2006, 7ed.; 2010, 2ed., 2003, 6 ed.; 2008
Bonito, Jorge	As actividades práticas no ensino das geociências: um estudo que procura a conceptualização, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 290P.	2001
Passini, Elza Yazuco	Alfabetização cartográfica e o livro didático: Uma análise crítica, 10 ed. Belo Horizonte, 94p.	2001
Souza, José Gilberto de; Katuta, Ângela Massumi	Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso de mapas, São Paulo, Ed da UNESP, FAPESP, 162p.	2001
Loureiro, Rejane Escorcer	A prática avaliativa do professor de Geografia: Um estudo de caso no Ensino Médio, Terezina, UFPI, 68p.	2002
Pontuschka, Nídia Nacib; Oliveira, Arioaldo Umbelino	Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa, São Paulo, Contexto, 383p.	4 ed. 2012; 3 ed.; 1ª ed. 2002; 2010, 2013
Cavalcanti, Lana de Souza	Geografia e práticas de ensino, Goiânia, Alternativa, 127p.	2002

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 8- Livros de Ensino de Geografia Publicados no Brasil 2003.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Almeida, Rosângela Doin De	Alunos de ontem, educadores de amanhã...: Informações auto-reflexivas de alunos de Prática de Ensino de Geografia/2003 (livros), Rio Claro, SP, UNESP, 100p.	2003

Castrogiovanni, Antônio Carlos	Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre, UFRGS, 310p.	2003
Kneale, Pauline Estner	Study Skills for geography students: a practical guide, Arnold, Londre ^{2ª} ed.	2003
Tonini, Ivani Maria	Geografia escolar: Uma história sobre seus discursos pedagógicos, Ijuí: UNIJUÍ, 84p.	2ed. 2006, 2003

Organização Janete Regina de Oliveira.

Antonio Carlos Pinheiro (2003) relata, em sua tese de doutorado, o crescimento de produções, no âmbito da pós-graduação, das temáticas envolvendo formação de professores de Geografia no período compreendido entre 1972 e 2000. Essa tendência, num âmbito mais geral, é atestada por António Nóvoa (2009), quando ressalta o retorno do foco em Educação centrado nos professores:

[...] Os professores reaparecerem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 11-12).

Reesoando as afirmações dos dois autores, verifica-se que no período compreendido entre os anos 2000 e 2014 (vide Tabelas 8 e 10, no apêndice), houve um crescimento estrondoso do tipo de publicação que analisamos nesta pesquisa. Esse fator, a nosso ver, encontra-se relacionado à ênfase das discussões em âmbito acadêmico, bem como a efetivação de diversas políticas públicas que consolidam o foco da Educação nesse momento sobre a formação de professores. Como exemplos, podemos citar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, a proposição e aprovação, no Conselho Nacional de Educação, das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, a criação de políticas públicas voltadas para a formação inicial docente como o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), além de outros. Tais ações procuram realçar a ideia de que a melhoria dos resultados em Educação passa necessariamente pela qualidade da formação docente.

A efervescência dessas reflexões nos meios acadêmicos pode ser verificada tanto em contexto nacional, como mundial. Sob esse aspecto, a formação de professores centrada nas

competências e habilidades reforça a centralidade da prática, tanto como experiência durante a formação inicial, como na aprendizagem realizada entre docentes da Educação Básica (no lugar de formadores) e estudantes de licenciatura.

Tabela 9- Livros de Ensino de Geografia Publicados no Brasil (2004-2007).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Almeida, Rosângela Doin de	Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola, São Paulo, Contexto, 115p.	5 ed. 2013; 2004
Asari, Alice Yatiyo; Antonello, Ideni Terezinha; Tsukamoto, Ruth Youko	Múltiplas Geografias: ensino - pesquisa - reflexão, Londrina, Edições Humanidades	2004, 2005
Silva, Onildo Araújo da	Geografia metodologia e técnicas de ensino, Feira de Santana, BA, UEFS	2004
Straforini, Rafael	Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais, São Paulo, Annablume, 188p.	2 ed. 2006, 2004, 2008,
Vesentini, José Willian	O ensino da Geografia no século XXI, Campinas, Papyrus, 288p.	7 ed. 2011, 5 ed. 2010, 2005, 6 ed. 2004. 1ª ed.
Carvalho, Alcione Luis Pereira; Filizola, Roberto	Avaliação em Geografia nas séries iniciais, A/2005 (livros), Curitiba, UFPR, 41p.	2005
Castellar, Sônia	Educação geográfica: teorias e práticas docentes, São Paulo, Contexto, 167p.	3 ed. 2012; 2005; 2 ed. 2007
Viadana, Adler Guilherme	A excursão geográfica didática: (Pontal do triângulo mineiro), Rio Claro: LPM - IGCE/UNESP,	2005, 93 p.
Cavalcanti, Lana de S.	Formação de professores: Concepções e práticas em Geografia, Goiânia, Vieira, 151p.	2006
Medeiros, Paulo Cesar	Práticas educativas das ciências humanas: Geografia, Curitiba, PR, IESDE	1 ed, 2006
Spósito, Maria Encarnação Beltrão	Livros didáticos de história e Geografia: avaliação e pesquisa, São Paulo, Cultura Acadêmica Editora, 211p.	2006
Almeida, Rosângela Doin	Cartografia escolar, São Paulo, Contexto, 224p.	1 ed. 2007, 2 ed.2010
Castrogiovanni, Antônio Carlos	Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio, Porto Alegre, Artmed, 152p.	2007

Passini, Elza Yazuko; Passini, Romão; Malysz, Sandra T	Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado, São Paulo, Contexto, 224p.	2 ed. 2011; 2010, 2007, 2013
Pontuschka, Nídia Nacib; Paganelli, Tomoko Iyda; Cacete, Nuria Hanglei	Para ensinar e aprender Geografia, São Paulo, Cortez, 383p.	2007; 3 ed. 2009; 2007, 2009

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 10- Livros de Ensino de Geografia Publicados no Brasil (2008-2010).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Archela, Rosely Sampaio	O ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo, Londrina, PR, EDUEL, 163p.	2008
Aroucha, Gilberto Matos	Novos saberes sobre o ensino da Geografia, Litograf, São Luís, Maranhão 171 p.	2008
Barbosa, Tulio	O conceito de natureza e análises de livros didáticos de Geografia, São Paulo : E. Blucher, 237 p.	2008
Cavalcanti, Lana de Souza	A Geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, Papyrus, 190p.	1ª ed.2008; 3 ed. 2012;
Dantas, Eugênia; Buriti, Iranilson	Metodologia do ensino e da pesquisa: caminhos de investigação, João Pessoa: Idéaia, Campina Grande, EDUFCEG	2008
Fernandes, Manoel	Aula de Geografia e algumas crônicas, Campina Grande : Bagagem, 109 p.	2008
Gerardi, Lúcia Helena de Oliveira; Ferreira, Enéas Rente	Saberes e fazeres geográficos. Rio Claro. Ageteo: IGCE - UNESP, 376p.	2008
Leão, Vicente de Paula; Leão, Inês de Carvalho	Ensino de Geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas, Belo Horizonte, MG, 143p.	2008
Rezende, Eduardo Coelho Morgado; Ferreira, Ricardo Vicente	A Geografia fora da sala de aula, São Paulo (SP), Neópolis, 152p.	2008
Trindade, Gilmar Alves; Chiapetti, Rita Jaqueline Nogueira	Discutindo a Geografia: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor, Ilhéus, BA, Editus, 426p.	2008
Sobrinho, José Falcão; Falcão, Cleire Lima da Costa	Geografia física: a natureza na pesquisa e no ensino, Rio de Janeiro, 88p.	2008
Vicente, Leandra	As populações de origem africana no livro didático: O caso do ensino de Geografia em Florianópolis (2003-2008), Itajaí, Casa Aberta, 97p.	2008

Zanatta, Beatriz Aparecida; Souza, Vanilton Camilo De	Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia, Goiânia	2008
--	--	------

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 11- Livros de Ensino de Geografia Publicados no Brasil 2010.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Castellar, Sônia	Ensino de Geografia, São Paulo, Cengage Learning, 161p.	2010
Galvão, Carlos Fernando; Milléo, José Carlos	A Prática de Ensino real e o ensino da prática ideal, Curitiba, CRV, 105p.	2010
Fantin, Maria Eneida; Tauscheck, Neusa Maria; Neves, Diogo Labiak	Metodologia do ensino de Geografia, Curitiba, Ipebex, 291p.	2010
Neves, Karina Fernanda Travagim Viturino	Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na Educação Básica, Ilhéus - BA, Ed da UESC, 137p.	2010
Lopes, Jaime Sergio Frajuco	Professor-pesquisador em Educação geográfica, Curitiba, Ipebex, 182p.	2010
Rudnick, Rosane; Souza, Sandra De	O ensino de Geografia e suas linguagens, Curitiba, PR, Ipebex, 244p.	2010
Selbach, Simone; Turella, Cátia Elisa	Geografia e didática, Petrópolis, Vozes, 149p.	2010

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 12- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil 2011.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Araújo, Sandra Kelly De	Instrumentação para o ensino de Geografia I, Natal, RN, EDUFRRN, 202p.	2011
Almeida, Rosângela Doin De	Novos rumos da cartografia escolar: Currículo, linguagem e tecnologia, São Paulo, Contexto, 192p.	2011
Butt, Graham	Geography, education and the future Continuum International Publishing Group, Londres.	2011

Castrogiovanni, Antonio C.	Iniciação à docência em ciências sociais, Geografia e história: (re)inventando saberes e fazeres, São Leopoldo, Oikos, 149p.	2011
Callai, Helena Copetti	Educação geográfica: reflexão e prática Ijuí: UNIJUÍ, 320 p.	2011
Cavalcanti, Lana de Souza	Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia, Goiânia, 205p.	2011
Dantas, Aldo	Instrumentação para o ensino de Geografia III.	2 ed. 2011
Nunes, Flaviana Gasparotti	Ensino de Geografia: novos olhares e práticas, Dourado, MS, UFGD, 198p.	2011
Rodrigues, Paulo Roberto Quintana; Vieira, Sidney Gonçalves	Geografia: textos, práticas e reflexões, Pelotas, UFPel, 223p.	2011
Santos, Ana Rocha dos	Sobre o pensar e fazer docente na sala de aula de Geografia, São Cristóvão, SE, UFS, 135p.	2011
Tonini, Ivani Maria; Castrogiovanni, Antônio Carlos; Goulart, Lígia Beatriz; Kaecher, Nestor André; Martins, Rosa Elizabete Militz	O ensino de Geografia e suas composições curriculares, Porto Alegre, Mediação, 269p.	2014, 2011
Schäffer, Neiva Otero	Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula.	2011
Venturi, Luis Antônio Bittar	Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula, São Paulo, editora Sarandi, 528p.	2011
Sampaio, Adriany de Ávila Melo; Sampaio, Antônio Carlos Freire	Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão.	2011

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 13- Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil 2012.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Amaral, Karine de Freitas; Gonçalves, Amanda Regina	Geografias de Ponte Alta: Bairro Rural de Uberaba- MG, Uberaba, UFTM, 38p.	2012
Andres, Juliano; Francischett, Mafalda Nesi; Aguiar, Waldiney Gomes de	Ensino de Geografia: abordagens sobre representações geocartográficas e formação do professor, Cascavel (PR), EDUNIOESTE, 153p.	2012
Antunes, Celso	Geografia para a Educação de jovens e adultos, Petrópolis, Vozes, 26p.	2012

Andreis, Adriana Maria	Ensino de Geografia: Fronteiras e horizontes, Porto Alegre, Compasso Lugar-cultura: Imprensa livre, 215p.	2012
Bomfim, Natanael; Rocha Lurdes Bertol	As representações na Geografia. Vitória da Conquista, Bahia: UESC, 334p.	2012
Bento, Izabella Peracini; Oliveira, Karla Annyelly Teixeira de	Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia, Goiânia (GO), Ed. PUC Goiás, 172p.	2012
Carvalho, Vânia Salomon G. de	O sensoriamento remoto no ensino básico de Geografia: definindo novas estratégias, Rio de Janeiro, APED, 228p.	2012
Cardoso, Cristiane; Oliveira, Leandro Dias de	Aprendendo Geografia: reflexões técnicas e experiências de ensino na UFRRJ, Seropédica, Ed. Da UFRRJ, 179p.	2012
Castrogiovanni, Antônio Carlos	Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial, Porto Alegre, EDIPUCRS, 119p.	2 ed. 2012
Cavalcanti, Lana de Souza	O ensino da Geografia na escola, Campinas, SP, Papyrus, 208p.	2012
Costella, Roselane Zordan	A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo, Erechim, EDELBRA, 128p.	2012
Guerrero, Ana Lúcia de Araújo	Alfabetização e letramento cartográfico na Geografia escolar, São Paulo, Edições SM, 216p.	2012
Pinheiro, Antônio Carlos	Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, São Paulo, Porto de Idéias, 180p.	2012
Passini, Elza Yazuco	Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia, São Paulo, Telos, 216p.	1ed. 2012
Nunes, Claudio Pinto	Didática e formação de professores, Ijuí RS, ED UNIJUÍ, 203p.	2012
Portugal, Jussara fraga; Chaigar, Vânia Alves Martins	Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino da Geografia, 271p. Curitiba	2012

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Tabela 14 - Livros de Ensino de Geografia Publicados no Brasil 2013.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Carvalho, Márcia Eliane Silva; Santos, Ana Rocha dos	O fazer geográfico: Teoria e prática, São Cristóvão, SE, Ed UFS.	2013

Castro Govanni, Antonio C.	Movimentos no ensinar Geografia, Porto Alegre, Compasso, Lugar cultura, Imprensa livre, 318p.	2013
Portugal, Jussara fraga; Oliveira, Simone Santos de; Pereira, Tânia Regina Dias Silva	(Geo)grafias e linguagens: Concepções, pesquisa e experiências formativas, Curitiba, CRV, 391p.	2013
Prats, Joaquín	Didactica de la geografía y la hystoria, Ministerio de Educación de España, Editorial GRAÓ.	2013
Risso, Luciene Cristina	Ensino de Geografia e Educação ambiental: relatos de experiências, Ourinhos, São Paulo, UNESP.	2013
Tonini, Ivani Maria; Kaecher, Nestor André; Holgado, Flávio Lopes	Ensino da Geografia e da história: Saberes e fazeres na contemporaneidade, Porto Alegre: Evangraf, UFRGS/ FAGED, 264p.	2013
Silva, Dakir Larara Machado da	Práticas pedagógicas em Geografia: Espaço, tempo e corporeidade.	2013
Silva, C. N. Da; Caetano, V. N. Da S.; Oliveira, Neto A.	Ensino de Geografia e representação do espaço geográfico, Belém, PA, GAPTA, UFPA, 342p.	2013

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Ao longo do período analisado foram identificadas um total de 15 publicações estrangeiras, sendo 4 (1960-1969); 1 (1970-1979); 2 (1980-1989); 2 (1990-1999); 3 (2000-2009) e 2 (2010-2014). Além delas, duas traduções foram realizadas, em 1965 e 1967.

Como demonstrado nas Tabelas acima, houve aumento paulatino das publicações destinadas à formação de professores de Geografia a partir de 1980 e uma explosão desse tipo de livros nos anos 2000 e, particularmente, a partir de 2010. Esse fato relaciona-se tanto com o direcionamento oficial, que privilegiava a formação docente na centralidade das políticas públicas relativas à Educação, como à valorização do ensino no âmbito acadêmico, que repercutiu, por exemplo, na ampliação de linhas de pesquisa de pós-graduação voltadas a esse tema.

2.2 Saberes disciplinares na formação de professores de Geografia: a Prática de Ensino

A valorização do ensino e da formação de professores que reverberou nas políticas públicas (a partir de 1990) tem sua origem em pesquisas cujas temáticas procuram situar a importância da experiência no processo de formação (NÓVOA, 2007, 2008; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2006). Compreender a Prática de Ensino como uma disciplina, na perspectiva

de Chervel (1990), implica em tomá-la como forma de organização do saber a ser ensinado, que compõe o conjunto de saberes docentes (TARDIF, 2006) desenvolvidos a partir da formação inicial e no cotidiano escolar.

Para Maurice Tardif (2006), as características intrínsecas presentes no saber docente, considerado por ele como um “saber plural”, resulta da convergência de saberes pedagógicos (que se traduzem como reflexões sobre orientações acerca da prática educativa em si), saberes das disciplinas, saberes curriculares e aqueles oriundos da experiência. A nosso ver, essa experiência relaciona-se com todas as vivências experimentadas, inclusive aquelas em sala de aula (nos estágios e práticas de ensino), quando estudante de graduação, ainda em formação inicial. Pois aí, apesar de todos os fatores imbricados (recorte temporal pequeno, relativa autonomia em função do regente de turma ser outra pessoa) há a possibilidade da prática e da reflexão sobre a prática. Partindo desse pressuposto, esses modos de ensinar, presentes durante a formação, acabam influenciando num “habitus” profissional que estará presente ao longo da atuação do futuro professor.

Essa reflexão é balizada pelos materiais com os quais os docentes em formação ou em serviço têm acesso. Dentre eles, existem aqueles prescritivos, como os documentos curriculares. Contudo, tais documentos curriculares, presentes tanto nas orientações dos cursos de formação, como também no universo da Educação Básica, muitas vezes são traduzidos aos professores pelas Livros de Ensino. São exemplos desses documentos os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares (ano, como foram produzidos, o que contêm) referentes aos diferentes cursos de Licenciatura, que buscam definir identidade ligada à ciência de referência.

Assim, passaremos a considerar a Prática de Ensino como uma dimensão do currículo que, ao viabilizar a interface entre conteúdos de natureza disciplinar, conteúdos didático-pedagógicos e a experimentação no campo profissional (CAVALCANTI, 2003), produz e põe a circular modelos de formação docente por meio de Livros de Ensino utilizadas na formação inicial.

A formação de professores de Geografia encontra-se mediada entre duas dimensões distintas: a Geografia escolar e a Geografia acadêmica (CALLAI, 2005; CASTELLAR, 2005; CAVALCANTI, 2003; PONTUSCHKA, 2007). A primeira desenvolve-se em um espaço específico e resulta da dinâmica que envolve os sujeitos (estudantes e professores) em situações de aprendizagem, de contexto político, social e econômico no qual se realiza, e das contribuições advindas tanto da ciência de referência como das ciências da Educação. Essa Geografia é anterior à institucionalização da Ciência Geográfica, pois surge da necessidade de

difundir o conhecimento sobre os territórios com dupla finalidade: inculcar um espírito “civilizado” aos filhos das elites e despertar o sentimento nacional (VLACH, 1988; MAIA, 2014, ROCHA, 1998).

A Geografia acadêmica, por sua vez “pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-a como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 37).

O objetivo da formação inicial é a preparação para o mundo do trabalho no ambiente escolar, podendo ocorrer em qualquer contexto espacial (periferias das metrópoles, áreas de assentamento rural, bairros de classes privilegiadas economicamente, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, caboclas, áreas agrícolas etc.). Pela complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender, várias discussões têm sido empreendidas no sentido de se pensar em um modelo mais adequado para que a formação para a docência dê conta da realidade diversa que marca nossa sociedade. Trata-se, então, de uma preparação para a prática - defendida por teóricos, organizações sindicais de professores, organizações científicas de Educação, poder público - a ser desenvolvida na própria prática.

O entendimento dessa prática é o do desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente. Callai, ao discorrer sobre as tensões e convergências na formação docente em Geografia, pondera que:

Elas se expressam através da relação: - professor-aluno, nos cursos de formação docente caracterizado pelo que se quer ensinar e aquilo que o graduando aprende; - conteúdo e didática, trabalhados nos cursos superiores - expresso através da necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar; - teoria e prática - referida ao que a escola em suas práticas e ao que se diz a respeito dela e, também ao que seja a Geografia trabalhada na universidade e aquela da escola; - ao local e global, expressos através das políticas públicas, da normatização da escolaridade, do regramento curricular e das características do contexto e da cultura escolar (CALLAI, 2010, p. 414-415).

Ou seja, durante a formação é preciso experimentar e exercitar a prática. Atualmente, no Brasil, a formação docente trata a relação entre teoria e prática como resultante da articulação de dimensões do campo profissional de equivalente valor, uma vez que a atuação futura no campo profissional exige tanto o domínio de conteúdos específicos, como também compreensão das especificidades do ambiente escolar e da interação deste com o contexto mais amplo – social, político, econômico e cultural. Dessa forma, podemos dizer que o

desenho curricular proposto comporta certo modelo de atuação docente, no qual o domínio teórico e o trato cotidiano com a diversidade expressa no ambiente escolar são constitutivos do ser profissional que se busca formar. O currículo aponta como deve ser a atuação docente em que, tanto o domínio da teoria, quanto o lidar com a diversidade que existe na escola, são condições postas pelo currículo de formação de professores.

Um aspecto presente na política educacional, referenciada no currículo, é a premissa de que o conhecimento das abordagens, metodologias e técnicas necessárias à atuação profissional devam estar presentes durante a formação. Uma das formas de disponibilização dessas ferramentas são as obras didáticas voltadas para os cursos de formação de professores. Segundo Silva (2005), os manuais didáticos diferenciam-se dos livros didáticos destinados à Educação Básica por trazerem em si a premissa do ensinar a fazer, além de trazerem implícitos os modos de ensinar. Estaria subjacente aí um saber profissional a ser apreendido. Ou seja, o objetivo primeiro de tais obras seria, então, o da orientação para o trabalho em sala de aula para professores em formação, seja inicial ou continuada.

Manuel Beñitez enxerga nesse tipo de documento (manuais escolares) uma potencialidade para investigar diferentes aspectos da história da Educação, como a história do currículo, história das disciplinas escolares, moderna história interna da escola e das práticas escolares (BEÑITEZ, 2000). Silva e Correia (2004), além de pontuarem a importância desse objeto cultural, também assinalam o crescente aumento nas pesquisas, que envolvem os manuais didáticos, primeiramente com estudos voltados aos livros destinados à Educação Básica, seguido pelo aumento de interesse pelas obras voltadas à formação de professores, fato reiterado por Campos (2009).

2.3 Livros de Ensino: o desenho curricular prescritivo das normatizações

Neste tópico abordaremos como os desenhos curriculares oficiais prescrevem um modelo de formação e de ensino a ser desenvolvido junto aos estudantes da Educação Básica.

O primeiro documento que analisaremos será aquele que apresenta um perfil profissional desenhado para os professores de Geografia. Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram elaboradas para todos os cursos de graduação e trazem orientações que devem ser observadas em todo o território nacional.

Com relação ao perfil profissional esperado para a(o) geógrafo(a), esse documento aponta que o formando deverá ser capaz de:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia [...]; dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao **processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico** (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 10).

Desta maneira, o que nos ressalta o documento é a necessidade de clareza da especificidade do conhecimento geográfico como forma de compreensão do mundo, bem como de sua aplicação nesse processo de compreensão dos fenômenos.

Essas diretrizes apontam ainda as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de formação, que podem ser de ordem geral ou específica, quais sejam:

Competências e Habilidades

A) Gerais

Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:

- a. identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- b. articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia (DCN, 2001, p. 11).

B) Específicas

- a. identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos
- e. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- f. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino (DCN, 2001, p. 11).

Sob essa perspectiva, os cursos devem se organizar tendo como premissa, também, as orientações para a formação de professores. Por isso, a organização dos conteúdos curriculares devem se apresentar de modo a contemplar três dimensões, a saber:

. **núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;**

- . **núcleo complementar** – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;
- . **núcleo de opções livres** – composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno. **No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam** (Parecer CNE/CES 492, 2001, p. 11-12).

Esse conjunto é formado, ainda, pelas atividades complementares, as quais se constituem de:

Os estágios e atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada. Neste contexto, **são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além da disciplina: estágios, que poderão ocorrer em qualquer etapa do curso, desde que seus objetivos sejam claramente explicitados** (Parecer CNE/CES 492, 2001, p.10-12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos que também organizam, em determinada medida, o ensino de Geografia ao pontuarem orientações curriculares a serem desenvolvidas na Educação Básica. Sua publicação ocorreu em 1996, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que substituiu a antecessora de 1972. Nos anos seguintes, assistimos a algumas alterações no texto original que objetivaram adaptações relativas às demandas sociais engendradas por diversos grupos que ansiavam por serem reconhecidos nesse documento. Tais alterações acabam por produzir efeitos também sobre a formação de professores, e conseqüentemente, sobre a Prática de Ensino – o que tentaremos demonstrar em capítulo próprio, quando da discussão sobre os Projetos Políticos de Curso (PPC) das universidades que foram objeto de análise nesta pesquisa.

Dessa forma, os PCN trazem como objetivos para o ensino da Geografia no nível fundamental as seguintes normativas que aqui destacamos:

[...] conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem; [...] conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, • compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; [...] conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção; compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço; • saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos

dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares; identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos; [...] desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, fundamentado na ideia de que, para compreender a natureza do território, paisagens e lugares, é importante valer-se do recurso das imagens e de vários documentos que possam oferecer informações, ajudando-os a fazer sua leitura para desvendar essa natureza; • fortalecer o significado da cartografia como uma forma de linguagem que dá identidade à Geografia; [...] criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua ideia do mundo (BRASIL, 1996, p. 35).

Com relação ao Ensino Médio, que possui organização curricular em torno de áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), observa-se uma preocupação com “discussão e elaboração de dados essenciais à compreensão dos fatos geográficos” (BRASIL, 2000, p. 58), sendo os elementos de relevo na proposta, a partir dos quais haveria a estruturação dos conhecimentos para esse nível de ensino, os que seguem destacados: abordagem escalar (geográfica e cartográfica); espaço geográfico; lugar; paisagem; território; globalização; técnicas; e redes.

Nas orientações para o ensino de Geografia, podemos identificar a preocupação com a abordagem a partir dos conceitos, pontuados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Esses são tidos como pontos de partida e essenciais para a constituição identitária da disciplina geográfica. A diferença apresentada entre os dois níveis está na delimitação de conceitos, sendo que no Ensino Fundamental destacam-se paisagem, espaço, território e região. Já no Ensino Médio, espaço, paisagem, território, região, globalização, técnicas e redes. Em ambas as propostas, a cartografia aparece como conhecimento essencial no desenvolvimento de uma compreensão do espaço geográfico, seja do ponto de vista escalar ou da materialização de uma representação espacial.

2.4 Perfil das publicações segundo assunto

A categorização das obras por assunto surgiu da necessidade de identificar, de forma inicial, o perfil temático abordado em cada período. Essa periodização poderá ser alterada, na medida em que as leituras acerca das tendências presentes em cada momento (tanto no pensamento educacional, como no pensamento geográfico) avançarem. Mesmo tendo ciência de que, no percurso da história da formação de professores de Geografia (alvo dessa

investigação), as tendências não são estanques de um momento específico, e que as mudanças ocorrem paulatinamente (e podem permanecer latentes por muito tempo), foi necessário adotar uma periodização aproximada.

As nomenclaturas adotadas são:

CAR- referem-se aos livros que abordam a cartografia ou a representação na Educação geográfica;

CUR- abordam conteúdos relativos ao ensino ou temáticas a serem abordadas em sala de aula;

ENS- para identificar títulos que apresentam reflexão teórica sobre o ensino;

LD- apresentam discussões envolvendo livros didáticos

INM- são as obras que trazem informações do ponto de vista metodológico ou instrumental;

PP- esses materiais discutem as práticas em sala de aula

FOR- nessas obras o texto apresenta reflexão sobre a formação de professores

Assim sendo, pudemos identificar as seguintes tendências, descritas no Quadro 2.

Quadro 2- Livros de Ensino publicados no Brasil por assunto (1925-2014).

Período	Assuntos
1920- 1939	CUR-PP
1940-1949	ENS-CUR
1950-1959	FOR
1960-1969	PP-INM
1970-1979	CAR-PP
1980-1989	CUR-ENS-LD-PP
1990-1999	CAR-INM-ENS-PP-FOR
2000-2014	FOR-ENS-LD-CUR-INM-PP-CAR

No primeiro período analisado (durante a década de 1920), a preocupação dos autores estava centrada no currículo e na prática pedagógica (o que e como ensinar). A influência das orientações escolanovistas refletiram essas produções na medida em que a Prática de Ensino é definida no sentido de conduzir o trabalho em sala de aula, de maneira a promover a aprendizagem (GUEDES & SCHELBAUER, 2009).

Na década seguinte, Aroldo de Azevedo inaugurou a discussão a respeito do ensino em uma palestra na FFCL/USP que, posteriormente, foi editada e publicada: **Considerações em torno da Geografia e seu ensino** (1946). Nesse mesmo ano (1946), Hilgard O' Relly e Pierre Deffontaines apresentam a obra **Contribuição ao estudo da Geografia**, classificada aqui como uma abordagem sobre o currículo dessa disciplina.

Durante os anos de 1950, a inserção do Ministério da Educação e Cultura pode ser destacada como tratando a abordagem das práticas pedagógicas em sala de aula, em que foi identificada a preocupação com a orientação, a nível nacional, relativa ao trabalho docente. Esse tema continua persistente nos anos seguintes (1960-1969), agora com a contribuição de vários autores, que passam a apontar, ainda, propostas metodológicas e instrumentais para o ensino sob influência da perspectiva modernista que se difundia naquele momento.

Sob a égide do regime militar, com um modelo de Educação tecnicista e de uma nova legislação relativa à Educação brasileira²⁸, os anos de 1970 foram marcados por publicações que continuavam referindo-se à prática em sala de aula. Nesse contexto, destaca-se o livro **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**, de Livia de Oliveira, que resultou da preocupação com a aprendizagem no ensino de Geografia.

As produções que se seguem a partir dos anos 1980 trazem como temáticas o currículo, reflexões sobre o ensino, sobre a prática pedagógica e sobre o livro didático. Os assuntos abordados, a partir de então, expandem-se e durante os anos 1990 e assistem a várias questões presentes ao mesmo tempo: reflexões sobre o ensino, sobre as práticas pedagógicas, formação de professores, questões curriculares, cartografia e diferentes metodologias. Tais temas continuam presentes nas publicações entre os anos 2000 e 2014, quando volta a aparecer o foco nos livros didáticos e a ampliação de assuntos ligados à cartografia e à representação no ensino. As influências teóricas vinham de várias orientações, desde a Geografia Crítica, Geografia Cultural, Fenomenologia, Pedagogia Crítica, Socioconstrutivista, Sociointeracionista, Cognitivista etc.

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB9652/72.

CAPÍTULO 3: OS AUTORES E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS OBRAS

“A Geografia chega até a sociedade através dos professores da Educação Básica” (Nídia Pontushka).

“Será que se pode ler um texto sem se interrogar sobre o que significa ler?”

“[...] será que se pode ler qualquer coisa sem se perguntar o que significa, sem se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade de leitura”? (Bourdieu, Coisas ditas).

As duas epígrafes acima funcionam como fio condutor para a discussão pretendida nesta seção do trabalho. A primeira, proferida pela professora Nídia Pontuschka, vem situar a posição destacada nesta pesquisa relativa ao ensino de Geografia. Ou seja, e estudar o sentido do que seja uma Prática de Ensino na formação de professores justifica-se apenas porque essa é a forma mais abrangente de se apresentar, de modo sistematizado, um conhecimento organizado sob a denominação de Geografia. Dito de outra maneira, se existe uma Prática de Ensino é porque ensinar Geografia é a forma de difusão do conhecimento geográfico historicamente organizado. Conhecimento este, necessário para explicar a realidade.

Essa ideia é complementada pela colocação de Bourdieu, em relação às obras que são utilizadas para comunicar esse conhecimento, seja aos estudantes da escola básica ou aos professores em formação inicial. Para quem estuda esses materiais, não basta analisar seu conteúdo apenas, pois esse conteúdo necessita ser localizado tanto com relação às características e opções teóricas do autor, como o contexto de sua produção. Portanto, quanto maior a disponibilidade de informações sobre os modos e condições de produção da obra, melhor as possibilidades de aproximação com a sua essência. Isso porque vários tipos de leitura são possíveis em função, também, das características do leitor.

Então, a posição da autora deste trabalho é a de uma leitora que busca informações sobre as formas, concepções e ideias de como formar um professor de Geografia, em livros que foram escritos com esse objetivo, qual seja, o de explicitar o que é necessário para atuar numa sala de aula abordando o conhecimento geográfico.

Se no capítulo anterior foi realizada a apresentação das obras a serem analisadas neste. O objetivo centra-se, agora, na tentativa de buscar traçar um perfil dos autores que escreveram as obras levantadas na pesquisa. Para esse perfil, além de trazer informações biográficas, foi necessário contextualizá-los em sua época, seu tempo de produção intelectual para compreender os motivos que os levaram a dizer o que disseram. Ainda, pretendemos observar neste capítulo como será o papel desempenhado pelas editoras na difusão das ideias em determinados momentos.

Assim, tendo como referência o recorte temporal da pesquisa, a primeira parte destina-se a encontrar as rupturas e marcos que caracterizam um momento de produção dessa Geografia escolar e, conseqüentemente, da formação de professores de Geografia. Em seguida, serão abordados os autores que, de modo significativo, destacaram-se em diferentes momentos no processo de constituição da Geografia escolar. Por último, será tratado o papel desempenhado pelas editoras a partir de sua caracterização.

Esse destaque definido pela autora baseia-se na observação da ocorrência das obras por instituição no acervo levantado, que foi o recorte metodológico adotado na pesquisa.

3.1 Geografia escolar: marcos temporais de sua constituição no século XX

Afinal, quem é a pessoa que escreve? Qual o lugar que ela ocupa no sistema social? Isso é parte da compreensão que se busca sobre determinado texto. O autor escreve para alguém com alguma finalidade e, nesse caso, a finalidade está relacionada a um discurso relativo à formação de professores de Geografia, mais especificamente, sobre os modos de ensinar os conteúdos de uma disciplina.

O destaque dado a esses autores ocorreu a partir do recorte de ocorrência em instituições que formam professores de Geografia. Sua relevância é reconhecida quando são indicados como referência de leitura para os profissionais em formação, afinal a eles são dados voz e ouvidos, pois possuem a autoridade para dizer o que é considerado conhecimento legítimo num determinado contexto.

Não se descarta aqui o papel desempenhado pelo aparato que permite a circulação de suas ideias, entretanto, a compreensão é de que essa circulação só é possível graças a esse *status*, conquistado através de outros mecanismos, como o reconhecimento dos pares, por exemplo. Esses autores possuem um capital simbólico que os colocam nessa posição de destaque (BOURDIEU, 2004) e, no caso dos autores da área de ensino de Geografia, isso se reflete a partir também, de sua inserção na defesa da Geografia escolar como conhecimento específico, diferente da Geografia acadêmica.

3.1.1 A formação para o ensino de Geografia entre 1920 e 1940

O contexto vivenciado no Brasil durante a década de 1920 é marcado pela efervescência política e cultural decorrente das comemorações do centenário da Independência do país e pela crise econômica de 1929, que atingiu a cafeicultura e, conseqüentemente, a economia brasileira.

Em meio às comemorações do Centenário da Independência do Brasil, a necessidade de firmar uma identidade nacional aparecia em primeiro plano e um dos caminhos trilhados foi o de tentar buscar o que o país possuía de mais original. Essa busca culminou na Semana de Arte Moderna, onde despontavam pintores, escultores, arquitetos, escritores, diretores de cinema, que procuravam retratar a essência brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento assinado por 26 educadores e intelectuais em 1932, onde se propunha uma Educação em novas bases, calçada na perspectiva moderna, na democracia, no acesso público à escola, na adoção de cientificidade para o trato das questões educacionais, tanto no âmbito político, como metodológico. Esses intelectuais ocupavam posição de destaque no meio político e suas ideias tiveram forte influência nos eventos que se sucederam.

Durante a década de 1930, Getúlio Vargas assume o Governo e propõe a integração nacional territorial e cultural, além de fomentar a mudança do modelo de economia e de uma nova sociedade que passaria, ao longo dos anos, de agrário exportador para urbano industrial. É durante esse governo que as bases institucionais e de infraestrutura dessa nova sociedade são criadas, sendo que os intelectuais e artistas, que eram protagonistas anteriormente participaram mais uma vez nessa empreitada, uma vez que receberam estímulo oficial para levarem a cabo as iniciativas para conhecimento da cultura nacional (MACHADO, 2000).

São criados, nesse período, o Ministério da Educação e Saúde, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a Universidade do Distrito Federal (1930), que se tornou a Universidade do Brasil em 1939. Também foram criados o Instituto Nacional de Pedagogia; os Serviços de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937); o Conselho Nacional de Geografia (1937); e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938).

Os intelectuais que assumiram cargos a frente desses órgãos eram também professores e, como tal, estavam tanto na formulação das políticas, como indiretamente na implementação delas, como é o caso de alguns autores presentes no acervo de obras levantadas: Carlos Delgado de Carvalho (1925); Antonio Firmino de Proença (1934) e Aroldo de Azevedo (1946). Encontramos, ainda, Horácio Scrosoppi (1925) e Hildegard O' Relly (1946). Quanto a Horácio Scrosoppi não conseguimos informações a seu respeito, portanto, sua obra será objeto de análise apenas com relação ao contexto mais geral. Hildegard O'Relly escreveu apenas uma obra destinada à formação de professores que, por não conseguirmos acesso, não será analisada neste texto.

No período entre as décadas de 1920 a 1940, o perfil dos autores constitui-se de um grupo fortemente influenciado pelo contexto do movimento de renovação da escola. Essa

proposta pautava-se pela forte referência científica da Educação em que a psicologia ocupava papel de destaque. Os métodos associados à vivência, no processo educativo, procuravam formar um estudante em uma sociedade que vivia um importante momento de urbanização. A escola (sob a tutela do Estado) passa a ser a difusora de um ideal de nação em construção. As universidades, recém-criadas, passam também a formar professores, necessários à difusão desse mesmo ideal de nação moderna, urbana e industrial.

Os Autores do período

Os autores possuem um capital simbólico que funciona como distinção dentro do campo, que os coloca em uma posição privilegiada em relação aos demais, já que eles possuem autoridade para dizer e ditar as regras. São eles, ainda, que definem o que tem validade em relação a determinado tema ou os temas válidos num determinado momento. Suas ideias só podem ser questionadas por outro de igual valor, dentro do campo. Entretanto, seu capital é superado por outro, o do campo econômico (BOURDIEU, 2004; CATANI, 2017), que se manifesta nesta pesquisa através da relação com as editoras, o que será abordado mais adiante.

Delgado de Carvalho

Juntos nos anos 1920, Raja Gabaglia, Everardo Beckenhauer e Delgado de Carvalho foram protagonistas e construíram os ambientes institucionais onde circulavam os estudos geográficos, políticos, militares, educacionais, no Rio de Janeiro, a capital do Brasil daquela época (Conselho Nacional de Geografia, IBGE, Universidade do Brasil, Colégio Pedro II, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, ministérios etc.). Sua contribuição é reconhecida como seminal para a institucionalização dessa Geografia brasileira, que na época coadunava-se aos interesses estatais relativos à organização do território e construção de um ideal de nação (BARROS, 2008).

Antonio Firmino de Proença²⁹

²⁹ PROENÇA, ANTONIO FILHO. Disponível em: http://wiki.ihgp.org.br/PROEN%C3%87A,_Ant%C3%B4nio_Firmino. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO GUARDADA NO MOSTEIRO. Documentos resgatados por monge contam trajetória de autor da “Cartilha Proença”. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-historia-da-educacao-guardada-no-mosteiro-imp-,640037>. Bibliografia de e sobre Antônio Firmino de Proença (1880-1946): UM INSTRUMENTO DE PESQUISA. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/437.pdf>. Um estudo sobre a cartilha Proença (1926) de Antônio Firmino de Proença. Disponível <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/176/162>

O professor Proença integra a geração formada pela escola Normal de São Paulo, que ocupava cargos na administração educacional bem como assessoravam autoridades educacionais. Esses educadores produziam materiais didáticos e/ou para divulgação de ideias relacionadas a novas propostas de alfabetização. Essa geração, embasada pelo positivismo, propunha a “institucionalização do método analítico” nas técnicas de ensino e principalmente a alfabetização, convergindo para uma cientificidade (e não mais o empirismo) nas propostas educacionais.

Arnaldo de Oliveira Barreto, Mariano de Oliveira, Erasmo Braga, Manoel Bergström Lourenço Filho são alguns de seus contemporâneos educadores e pesquisadores.

Aroldo de Azevedo³⁰

Por mais de trinta anos, Aroldo de Azevedo percorreu quase todas as regiões do Brasil fazendo pesquisas de campo e publicando seus resultados em revistas científicas especializadas. Foi membro e presidente da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros).

Entre artigos e livros científicos e didáticos, Aroldo de Azevedo deixou um legado de 194 publicações, mas destacou-se principalmente nas publicações didáticas. Do total de suas publicações, trinta títulos correspondem a livros didáticos. Desde o primeiro, publicado em 1934, todos os livros de Aroldo de Azevedo foram editados e comercializados pela Companhia Editora Nacional. Foram 11 milhões de exemplares impressos e comercializados.

Sua matriz teórica originava-se da escola francesa de Geografia, sobretudo na produção centrada em Vidal de La Blache. Metodologicamente, privilegiava o caráter empírico e obedecia uma linha de descrição e interpretação da paisagem; análises da relação entre o homem e meio; estudo da economia; e considerações em torno da Geografia e de seu ensino (1946).

Durante o curso de Direito teve contato com vários intelectuais importantes de sua época como Gilson Amado, Américo Jacobina Lacombe, Plínio Doyle, Otávio de Faria, Santiago Dantas, Hélio Viana, Vicente Chermont de Miranda, Antonio Carole, Clovis Paulo da Rocha. Além disso, em sua atuação na AGB a partir de 1935 se relacionou com vários geógrafos contemporâneos a ele, pioneiros na constituição dessa instituição.

Hildagerd O'Relly³¹

³⁰ As informações foram extraídas de (BARBOSA, 2013; CARDOSO, 2011; BOMFIM e SOUZA NETO, 2010)

³¹ Kohlhepp, Gerd. **Hilgard O'Reilly Sternberg, um Pioneiro nas Pesquisas das Questões Ambientais no Brasil**. Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, V. 7, N.1, p. 7-21, 2017. ISSN 2237-3071. Acessado em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/download/11941/8630>. 16/10/2017.

Nascido no Rio de Janeiro, em 05 de julho de 1917, e falecido em 02 de março de 2011, em Fremont, Califórnia (EUA), com 93 anos de idade. Formou-se no ano de 1940 em bacharel em Geografia e História e, em 1941, em licenciatura pela Universidade do Brasil, atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Na função docente, Hilgard foi um dos professores fundadores da Universidade Católica (PUC) no Rio de Janeiro (1941-1944), sendo também Professor Assistente na Universidade do Brasil (1942-44).

Foi fundador e diretor (1951-1964) do Centro de Pesquisas e Ensino da Geografia do Brasil (CPGB) que, juntamente com o Departamento de Geografia da USP, assumiu posição de liderança nos estudos da Geografia brasileira da época. Nesse mesmo período foi presidente da União Geográfica Internacional (UGI) e também lecionou Geografia no Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores.

O clima de tensão vivido no país entre os anos de 1962 e 1963 e sentido no meio acadêmico levou o professor a aceitar convite para atuar fora do Brasil (Universidade da Califórnia em 1964), de onde partiu para lecionar em várias universidades europeias.

O livro **Contribuição ao estudo da Geografia** foi relacionado no acervo em três universidades sob o termo de pesquisa ensino de Geografia. Essa obra foi escrita logo no início de sua carreira, não sendo identificados outros na mesma categoria.

i) **Pierre Deffontaines**³²

Pierre Deffontaines nasceu na França na cidade de Limoges em 21 de fevereiro de 1894 e morreu em Paris, no dia 5 de novembro de 1978. Iniciou seu contato com o Brasil na década de 1930, fundando a cadeira de Geografia na USP em 1935. Nos anos seguintes, mesmo sem se fixar de maneira definitiva no país, manteve contatos regulares com o Brasil, sendo o criador da cadeira de Geografia na UDF, onde lecionou de 1936 a 1938. Foi também um dos principais responsáveis pela criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, do Conselho Nacional de Geografia e da *Revista Brasileira de Geografia*. Promoveu,

Academia Brasileira de Ciências. **Hilgard O'reilly Stenberg, biografia**. Acessado em: <http://www.abc.org.br/~hilgards> 16/10/2017.

³² FERREIRA, Marieta de Moraes. **Diário pessoal, autobiografia, e fontes orais: a trajetória de Pierre Deffontaines**. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/moraes.rtf. Acesso: 17/10/2017.

BRAY, Silvio Carlos. **A visão de mundo de Pierre Deffontaines e a ideologia da cultura brasileira nos anos 30**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal3/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/01.pdf>. Acessado em 17/10/2017.

Projectos de investigación - Pierre Deffontaines: uma carreira americana ao serviço da Geografia e da França. Disponível em: <https://iguana.hypotheses.org/1437>. Acessado em 17/10/2017.

In memoriarn. L'oeuvre Geographique de Pierre Deffontaines a Barcelone per J. Vila Valente. Disponível em: www.raco.cat/index.php/revistaGeografia/article/.../60089. Acesso: 17/10/2017

igualmente, a participação do Conselho Nacional de Geografia do Brasil no Comitê Internacional de Geografia.

Teve como principal influência intelectual o Geógrafo Francês Jean Brunhes e foi um ideólogo da Geografia culturalista francesa devido ao pensamento liberal político e do método positivista-funcionalista. Deffontaines defendia em seu discurso uma postura liberal política configurada pela fraternidade e pela solidariedade entre os povos e raças, envolvendo toda uma perspectiva culturalista por meio da noção dos gêneros de vida.

Seu pensamento converge com a perspectiva de Gilberto Freyre acerca da ideologia da democracia racial, que contribuiu para a criação da ideia de nação brasileira e miscigenação. Em muitas de suas obras discute formação da população brasileira, pois, como reprodutor das concepções culturalistas, via na miscigenação e na democracia racial um bem para o país, apesar de deixar implícitos os valores do branqueamento da população brasileira. As concepções funcionalistas-culturalistas de Deffontaines, alicerçadas nos diferentes tipos de gêneros de vida existentes na sociedade brasileira da década de 1930, procuravam mostrar uma realidade socioespacial harmônica e funcional, onde se delineava uma autêntica democracia social e racial.

Tabela 15 - Perfil dos autores de livros destinadas à formação de professores nos anos 1920-1940.

Autor	Formação inicial	Prof. Escola básica	Prof universitário	Comitê científico/ Assessorias	Participação em entidades de classe	Participação em órgãos oficiais	Tema principal de pesquisas	Referências teóricas
Delgado de Carvalho	Direito		X	X	X	X	Geografia geral e do Brasil	Geografia Francesa Lablachiana
Horácio Scrosoppi								
Aroldo de Azevedo	Direito/Geografia/história	X	X		X	X	Geografia urbana e Geografia do Brasil	Geografia Francesa Lablachiana
Antonio Firmino de Proença	Professor	X				X	Educação	Educação Renovada

Pierre Deffontaines	direito/Geografia		X	X	X	x	Geografia Cultural	Geografia culturalista francesa
Hilgard O'Reilly Sternberg	Geografia e História		X	X		X	Geomorfologia, Geografia física, Geografia da Amazônia	Geografia Alemã (estudos naturais), Geografia Cultural (paisagens culturais)

Organização: Janete Regina de Oliveira.

O que há de aproximação entre esses autores é o fato de que participaram como protagonistas na instalação de uma Geografia moderna no Brasil. Sua atuação como intelectuais, técnicos e professores deixou marcas que podem ser visualizadas a partir de sua produção destinada aos futuros professores. Nesse sentido, o contexto no qual tais autores atuaram estava relacionado à necessidade de construção de uma unidade nacional e, de uma forma ou de outra, seus trabalhos contribuíram também para mostrar um Brasil visto a partir de suas territorialidades.

Excetuando-se Horácio Scrosoppi, cujas informações são insuficientes para esclarecer sua posição no período analisado, todos os demais ocuparam cargos públicos e exerceram a docência em instituições de ensino tidas como referenciais.

3.1.2 Braços para ensinar: a formação docente de 1950 a 1970

Com o crescimento dos centros urbanos, aumenta também a pressão das classes populares por acesso ao ensino secundário, visto como alternativa de ascensão social. Esse fator influenciou os debates no período sobre a necessidade de uma participação mais efetiva do Estado, no sentido de produzir políticas públicas capazes de atender à expansão do ensino secundário e controlar a qualidade e o preço dos livros didáticos, de modo a garantir a permanência de estudantes com limitada condição financeira (FILGUEIRAS, 2013), uma vez que o investimento na Educação (capital humano) era visto como necessário ao desenvolvimento econômico da nação.

Filgueiras (2013), ao analisar a produção de materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, percebeu que o período de maior atuação desse órgão ocorreu entre os anos de 1950 e 1980, momento que foi marcado pela implementação de uma política destinada a garantir acesso e permanência de estudantes mais pobres no sistema de ensino. Essa política objetivava diminuir os custos do material escolar e contribuir para a difusão da cultura.

Nesse contexto, Anísio Teixeira, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais), cria, em 1952, a CALDEME (Campanha do Livro didático e Material de Ensino) e a CILENE (Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar), que tinha como objetivo avaliar os sistemas de ensino, analisar livros didáticos em circulação e propor novos guias para professores com o objetivo de promover mudanças nas práticas de ensino e nas abordagens dos conteúdos escolares. São criados ainda, o Departamento Nacional de Educação (DNE) e a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), em 1956 (FILGUEIRAS, 2013). Essas ações estatais, entre os anos de 1960 e 1970, foram alvo de críticas por parte das editoras privadas, que se sentiam prejudicadas. Também a UNESCO apresenta, a nível internacional, proposta para reavaliação de livros didáticos de Geografia e História, os quais deveriam contribuir para minimizar possibilidades de confrontos bélicos, pois o mundo ainda estava sob impacto dos efeitos da guerra.

No acervo levantado, as publicações do MEC (1959; 1963), do IBGE (1970; 1973) e da Unesco (1969) dividem espaço com as publicações em língua estrangeira (4 nos anos 1960; 1 na década de 1970). Um destaque a ser dado é o livro de Antônio Pedro de Souza Campos, **A sala de aula de Geografia e o seu material didático**, publicado pela CADES (Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário), em 1960, que será objeto dessa análise. Esse autor foi responsável pela produção de vários livros didáticos, além de compor comissões no âmbito das políticas públicas. Também foi professor de didática de Geografia e História do Centro de Estudos Pedagógicos, anexo ao Colégio Nova Friburgo.

No Boletim Informativo ano 2, n.11³³, do Instituto Brasileiro de Geografia, foi publicado o registro do Encontro de Professores de Geografia³⁴, em que aparece a fala do referido professor relativa à sua preocupação com a formação docente e a necessidade de apresentar ao Estado um posicionamento frente à produção de materiais destinados aos professores.

O professor Antônio Pedro de Souza Campos, do Estado da Guanabara - foi veemente ao discorrer sobre as deficiências atuais no ensino da Geografia. Segundo êle, estas deficiências mais se fazem notar quanto à utilização de mapas, gráficos estatísticos e de fotografias, bem como no uso de material audio-visual. Ressaltou que **a importância da Geografia contrastava com a não obediência dos princípios básicos da matéria por parte dos professôres. Considerou obsoleto o uso da apostila**, embora seja ainda muito empregado. **Classificou de inquisitorial, o sistema de verificação de**

³³ FUNDAÇÃO IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO D E GEOGRAFIA. Boletim Informativo, NOTÍCIAS. Ano 2 - N. 11, maio/junho, 1970.

³⁴ O Encontro de Professores de Geografia foi promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia como parte das comemorações da Semana de Geografia e realizou-se no dia 28 de maio de 1970.

aprendizagem, por ser feito a priori, e não durante a aprendizagem, lembrando que o problema do ensino da Geografia é agravado pelo número excessivo de alunos em sala, e pelo baixo salário dos professores. Ao considerar que não somente a Geografia, mas todo o ensino médio, precisavam ser reformulados, o prof. Souza Campos opinou também sobre providências que deveriam ser tomadas no sentido de **preparação adequada dos professores de nível superior, que no seu entender carecem de aperfeiçoamento.** [...] Apresentou várias sugestões que julga necessárias: **modificação de currículos, de métodos, e concessão de bolsas no país e no exterior. Indicação, pelo IBG, de comissão para elaborar manual didático de Geografia para o ensino médio; ampliação da seção de Contribuição ao Ensino do Boletim Geográfico;** campanha para aumento de assinaturas daquele periódico; **realização de convênios entre o IBG e as Universidades, para aperfeiçoamento de professores por meio de cursos, e com a Comissão do Livro Técnico e Didático para o estabelecimento de normas mínimas para o livro didático de Geografia (IBGE, 1970, p. 2-3, grifos nossos).**

O professor Antonio Pedro apresentava aquilo que considerava como os problemas relativos ao Ensino Médio (tema do debate). No encontro, segundo o relato, estavam presentes professores de várias partes do país. Os destaques no trecho acima denotam as preocupações daquele momento referentes à necessidade de aperfeiçoar a prática docente através da mudança curricular, atualização de métodos e conteúdos — que deveria ocorrer a partir de cursos oferecidos pelas universidades em convênio com o IBGE — da concessão de bolsas para estudo aos docentes e definição de critérios para elaboração de livros didáticos.

As publicações do MEC e do IBGE

Não foi possível, no escopo desta pesquisa, averiguar a repercussão das críticas tecidas pelo professor Antonio Pedro. Contudo, o fato que nos chama a atenção é a caracterização dos cursos de atualização e especialização oferecidos pelo IBGE com a chancela do MEC no período em questão.

O Ministério da Educação, através do IBGE, realizava cursos destinados ao aperfeiçoamento para professores que atuavam no ensino secundário. Ao longo de duas décadas, os docentes de várias partes do país frequentaram esses cursos, que eram custeados pelo Governo Federal. As publicações são a sistematização desses cursos após sua realização (geralmente um semestre depois). Esses documentos possuem, além dos conteúdos ministrados, um mini currículo dos responsáveis pelos cursos e, ainda, o endereço dos participantes. Isso nos permite identificar, mesmo que de modo aproximado, a difusão de ideias e concepções sobre um currículo a ser trabalhado em sala de aula e os modos de se ensinar Geografia, naquele momento.

Sabe-se que não havia homogeneidade (tampouco hoje existe) ou consenso sobre a Geografia escolar, dadas as dimensões continentais do país, porém, aqui, o objetivo não consiste em buscar uma “verdade” ou conclusão, mas antes de tudo, vislumbrar as variações no tempo dessas concepções acerca da Prática de Ensino de Geografia.

Os autores desse período participavam tanto da produção desses materiais como de instância de decisão junto aos órgãos do Estado. Essa participação foi mais ou menos intensa, dados os contextos políticos. A partir do golpe de 1964, o controle estatal aumentou e foi possível observar essa mudança a partir dos registros encontrados na pesquisa.

A esse respeito, Filgueiras afirma que esses

(...) professores autores dos livros da CNME/Fename eram pessoas envolvidas com os debates educacionais das décadas de 1950 e 1960 e estavam vinculados a instituições que atuavam na formação docente. É significativo observar, desse modo, que esses autores preocuparam-se a partir de 1971 com as mudanças educacionais apresentadas pelas reformas de ensino, sobretudo a Lei 5.692 e as novas diretrizes curriculares nacionais (FILGUEIRAS, 2013, p. 330).

Num contexto de expansão da Educação Básica, em que as escolas de nível secundário ainda eram um privilégio da classe média, algumas instituições desse nível de ensino desfrutavam de prestígio em função de sua tradição, tais como Colégio Pedro II, Colégios das Forças Armadas e o Instituto de Educação. Existiam, ainda, instituições experimentais como o Colégio de Aplicação da UFRJ e o Colégio Nova Friburgo, da FGV. Vários autores que produziam materiais para o MEC pertenciam aos quadros dessas instituições. Além deles, docentes de universidades públicas e privadas que ministravam disciplinas de Didática Geral e Especial nos cursos de formação de professores: UERJ, UFRJ, UFF, Universidade Católica de Petrópolis, PUC/RJ, FGV e Universidade Gama Filho, e outras (FILGUEIRAS, 2013).

Esse aspecto encontra ressonância na análise proposta por Bourdieu, que esclarece o papel desempenhado pelos atores dentro do campo que estão autorizados a dizer. Esses autores são reconhecidos por seus pares por possuírem um conhecimento tido como válido para ser difundido.

Além de Antonio Campos, outra obra chama a atenção: trata-se de **Iniciação ao estudo da Geografia**, de Jan Otto Marius Broek. Publicada originalmente nos EUA em 1965, em 1967 chega ao Brasil, publicada, desta vez, pela editora Zahar. O curioso é o fato de o texto ter sido reeditado por três vezes. Esse livro, junto com outros títulos, compõe a série **Iniciação aos Estudos Sociais** e ela foi toda publicada no Brasil. Essa coleção coaduna com o

desejo estatal em imitar o modelo de Educação estadunidense, considerado pelos dirigentes da época como nação a ser seguida.

Por aqui, Geografia e História passaram a constituir a disciplina em licenciatura curta em Estudos Sociais. A quantidade de obras estrangeiras (4) em relação ao total (9), encontradas na década de 1960, comprovam essa crença ou opção pela cópia de modelo educacional, marcadamente tecnicista.

Em meio ao contexto de modernização da economia, a Educação é vista como alvo de investimento. Para isso, o Brasil assina vários acordos de cooperação com os Estados Unidos, que visam estudo e assessoria para os diferentes níveis de ensino. São os acordos MEC-USAID (Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos ou *United States Agency for International Development*)³⁵. Nesse sentido, são uma:

Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à Educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a Educação primária (atual Ensino Fundamental) ao Ensino Superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976 [...] Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de Educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a Educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a Educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da Educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971) (MINTO, 2006, www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario).

Tem-se, portanto, nesse período, uma forte influência das orientações pedagógicas produzidas nos Estados Unidos, tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior, como aparece nas obras elencadas para análise. Eram autores tidos como referência no seu

³⁵ MINTO, Lalo Watanabe. Verbetes MEC/USAID. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb>

país de origem, que deveriam contribuir para efetivar as propostas em consonância com o modelo educacional previsto para as massas, derivado da teoria do capital humano.

Em 1978, a professora Livia de Oliveira, publicou **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**, fruto de sua tese de Livre Docência, cujas pesquisas iniciaram-se ainda na década de 1960. Nela, é apresentada pela primeira vez uma preocupação com a aprendizagem, para além das metodologias, através das contribuições de Piaget. A autora inaugura, assim, uma preocupação com a linguagem cartográfica, que será retomada apenas na década de 1990.

Outra publicação do período foi **Geografia: Prática de Ensino**, de Yole Valença Padilha, lançado pela Imprensa Universitária, da Universidade Federal de Alagoas.

Autores do período

i) Zoe A. Thralls (1888- maio de 1965)³⁶

Era professora da *University of Pittsburg* e responsável pela criação do departamento de Geografia, e também pela cadeira de Métodos e Técnicas de Ensino de Geografia.

ii) Antonio Pedro de Souza Campos

Professor de Didática de Geografia e História do Centro de Estudos Pedagógicos e da Universidade Federal Fluminense. Foi professor do Colégio Nova Friburgo.

iii) Jan Broek

Geógrafo holandês radicado nos Estados Unidos. Trabalhou com Carl Sauer e seu trabalho tinha influência das Geografias francesa e alemã. Escreveu livro destinado à formação de professores já no final de sua carreira, quando já era consagrado.

iv) Livia de Oliveira³⁷

Graduada inicialmente em Enfermagem (1948), e posteriormente em Geografia e História (1958) pela USP, a professora Livia de Oliveira é uma das precursoras da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil. Em 1967 defendeu sua tese de doutorado pela UNICAMP **Contribuição ao ensino de Geografia** e, em 1977, sua tese de livre-docência **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**, publicada em 1978 e que foi identificada no acervo

³⁶ PHILLIPS, Mary Viola. Zoe Agnes Thralls 1888-1965 Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/>

³⁷ MARANDOLA Jr, Eduardo e GRATÃO, Lúcia H. B. Do sonho a memória: Livia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. **Geografia**: Revista do Departamento de Geociências, Londrina, v.12, n.2, p.04-19, jul.\dez. 2003. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geografia/article/view/6668>
<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/58066/livia-de-oliveira/>

levantado na pesquisa. A contribuição da professora Livia é reconhecida pela comunidade geográfica como essencial para o tratamento da relação ensino e aprendizagem, do ponto de vista da teoria de Jean Piaget. Com uma profícua produção ao longo de sua carreira, atualmente é voluntária titular da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - *campus* de Rio Claro. Suas pesquisas concentram-se nos temas: percepção do meio ambiente, Geografia humanista, população local, Educação ambiental e cartografia escolar.

v) Yole Valença de Padilha

Nascida em 1916 e falecida em 1999, ingressou no Ensino Superior pela UFAL no curso de Geografia e História, onde também passou a trabalhar como professora do curso de Geografia em que lecionava Prática de Ensino de Geografia. Foi uma das fundadoras desse curso.

Tabela 16 - Perfil dos Autores de Obras Destinadas à Formação de Professores nos Anos 1950-1970.

Autor	Formação inicial	Prof. Escola básica	Prof. Universitária	Comitê científico/assessorias	Participação em entidades de classe	Participação em órgãos oficiais	Tema principal de pesquisas	Referências teóricas
Antonio Pedro de Souza Campos	Geografia	X	X	X				
Jan Broek	Geografia		X					Geografia cultural de Carla Sauer
Livia de Oliveira	Geografia		X	X	X		Geografia da Percepção	
Yole Valença Padilha	Geografia		X				Ensino de Geografia	
Zoe Trhalls	Geografia		X				Didática da Geografia	

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: Janete Regina de Oliveira.

Durante esse período, o perfil dos autores aparece ligado à formação inicial em Geografia, fato explicado pela consolidação dos cursos em nível superior em Geografia e

História. Os autores estrangeiros chegam graças às suas obras, que são traduzidas no âmbito do convênio MEC-USAID, o qual procurava adotar um modelo de formação centrado na teoria do desenvolvimento humano.

Desde sua criação, o IBGE tinha como objetivo promover pesquisas destinadas a subsidiar políticas públicas voltadas ao ordenamento territorial. Uma das características dos profissionais que atuaram nesse órgão no período é que foram também pela criação do aparato que sustentou o surgimento de uma Geografia brasileira, como o Boletim Geográfico e a Revista Geográfica. Tais veículos permitiam a publicação de seus trabalhos, além do intercâmbio com geógrafos de outras partes do mundo.

No período analisado, esse órgão foi responsável pela formação de professores para o nível secundário. Sob o regime militar, o ideal de fortalecer o sentimento nacionalista ampliou-se e os professores, mais uma vez ocupam, pelo menos no discurso, papel central na difusão desse ideal.

3. 1.3 Repensando a Geografia, repensando o ensino

Os anos 1980 foram marcados pelos movimentos que buscavam a redemocratização do país. Em todos os cantos emergiam mobilizações dos trabalhadores da Educação, organizados através de diversos fóruns e entidades. Era o momento de intensas críticas ao projeto educacional vigente pautado no pensamento desenvolvimentista. O debate em torno da formação docente destacava o caráter socio-histórico visando superar dicotomias entre os profissionais, tais como professores e especialistas ou pedagogia e licenciatura, e definiam a docência e o trabalho pedagógico como atividade fim (FREITAS, 2002).

No cenário geográfico, as críticas se dirigiam aos neopositivistas³⁸ que, de acordo com seus críticos, faziam uma Geografia desconectada da sociedade. No plano internacional, esse movimento inicia-se nos anos de 1950, porém, no Brasil, ele floresce durante a década de 1970 e desabrocha no ano de 1978, no III Encontro Nacional de Geógrafos (ENG).

³⁸ A Nova Geografia ou Geografia Teorético-Quantitativa é uma das correntes epistemológicas da ciência geográfica que tem como fio condutor a racionalidade do método científico. “A chamada Nova Geografia buscava a explicação na descrição cognitiva, análise morfométrica, análise de causa e efeito, explicação temporal, análise funcional e ecológica e análise sistemática. Todos os seus adeptos eram enfáticos ao privilegiar a lógica matemática como passaporte para a inserção legítima da Geografia na modernidade. Nesse contexto, se desenvolve a análise espacial, enquanto se procura redefinir o objeto da ciência geográfica. A análise regional procura focalizar a região enquanto classe espacial. A partir de então, a profissão de geógrafo ganha destaque, inserindo-se nos processos de planejamento” (OLIVEIRA, 2005, p.47).

Segundo Ruy Moreira (2000)³⁹, esse evento foi especial porque nele foi possível agregar as pessoas e ideias que estavam dispersas sobre o descontentamento generalizado em torno da Ciência Geográfica de cunho neopositivista que se realizara até então no Brasil. Moreira, ao fazer um balanço daquele momento, identifica suas matrizes, os avanços e o que ficou a desejar.

Nesse texto, Moreira (2000) revisita aquele momento que foi vivenciado por ele como protagonista e identifica que o marxismo foi a base filosófica e político-ideológica do movimento. Um aspecto relevante apontado pelo autor diz respeito às matrizes teóricas da crítica, que se deram a partir de três contribuições: Yves Lacoste (A Geografia Serve Antes de Mais Nada Para Fazer a Guerra)⁴⁰; Milton Santos (Por Uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica)⁴¹ e Massimo Quaini (Marxismo e Geografia)⁴². Lacoste apresenta a tese da espacialidade diferencial como alternativa às abordagens centradas no conceito de região, consideradas por ele como um obstáculo à autonomia teórica e metodológica da Ciência Geográfica, além de denunciar o que chama de Geografia dos professores e Geografia dos Estados, em que a primeira seria responsável pelo acobertamento da realidade conhecida apenas pelos dirigentes do governo. A noção de historicidade do espaço é desenvolvida por Milton Santos, que apresenta o conceito de espaço geográfico como objeto de estudo da ciência e que não pode ser dissociado da sociedade. Assim, uma sociedade reflete e é refletida na organização de seu espaço. Massimo Quaini avança nessa proposição, na medida em que explica a produção do espaço a partir da acumulação capitalista resultante da alienação do trabalho (MOREIRA, 2000).

Autores do período

i) Ellen Walkíria Eifler

Escritora e professora aposentada, Ellen nasceu em Bom Retiro do Sul, formou-se em Geografia pela UFRGS, com pós-graduação em Estudos de Problemas Brasileiros pela PUC-RS. Suas atividades estão relacionadas à produção literária mais geral e também é membra da

³⁹ MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (A Renovação da Geografia no Brasil no Período 1978-1988). GEOgraphia, Ano II, n. 3, 2000.

⁴⁰ LACOSTE, Yves. A Geografia, Isto Serve, Antes de Mais Nada, Para Fazer a Guerra, São Paulo: Editora Papyrus, 1977 (edição brasileira 1988).

⁴¹ SANTOS, Milton. Por Uma Geografia Nova. Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Editora Hucitec/EDUSP, 1978.

⁴² QUAINI, Massimo. Marxismo e Geografia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

Associação dos Escritores Gaúchos. Em 1986 publicou **Experiências didáticas para quem gosta de ensinar Geografia**⁴³.

ii) Hellena Copetti Callai⁴⁴

A professora Helena Callai teve duas obras na lista levantada durante a pesquisa e apareceu em outras como coautora. Nasceu no Rio Grande do Sul, onde iniciou também sua trajetória profissional na Educação Básica. Durante os anos 1980 realizou seu mestrado na USP e o doutorado na mesma universidade, já nos anos 1990. Nesse período, ela estabelece contato com o efervescente movimento que assolava a Geografia, fato que irá aparecer em suas produções. Fazem parte de seu repertório de estudos influências de autores que abordam desde as questões pedagógicas e que pensam a escola bem como os clássicos da Geografia, como Yves Lacoste e autores nacionais, como Milton Santos, além da base epistemológica marxista presente em várias de suas obras.

A professora Helena possui presença atuante no cenário da Geografia escolar como professora universitária da graduação e pós-graduação, tanto no Brasil como na América Latina. Representa, juntamente com outros nomes, uma geração que tem no ensino o seu objeto de pesquisa e fonte de suas produções.

iii) Maria Terezinha de Munro Colesanti

Possui Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva (1971), Mestrado e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1985), (1995). Em 2001-2006 atuou como membro do Conselho Estadual de Educação, e, desde 2008, é membro do Conselho Estadual de Desenvolvimento Regional e Urbano. É professora Titular do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui experiência na área de Geografia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Ambiental, Geografia Urbana e Percepção da Paisagem⁴⁵.

⁴³ <http://abrindobaudoschierholt.blogspot.com.br/2012/09/ha-100-anos-no-vale-irmao-domingos.html> Acesso em 27-12-2017

⁴⁴ Currículo Lattes – Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7425467026617423>

Entrevista com a profa. Dra. Helena Copetti Callai: o ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental Ensino Fundamental, para a revista Edugeo. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/385>

<http://pt.netlog.com/helenacopetti> - dados sobre origem e nascimento da autora

⁴⁵ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4760536T6>

iv) Manuel Correa de Andrade⁴⁶

Nascido em 03 de agosto de 1922, filho da oligarquia açucareira pernambucana, Manuel Correia de Andrade, desde a sua infância apresentava uma preocupação com os problemas e as desigualdades sociais, o que influenciou profundamente seu trabalho. Concluiu, ao mesmo tempo, o Curso de Direito e o Curso de Licenciatura em Geografia e História, em 1945. Atuou em sua vida profissional como advogado sindical e professor (Educação Básica e Superior).

Como professor, Manuel Correia teve a oportunidade de conhecer profundamente o Brasil e outras realidades nacionais, além de participar da AGB e de órgãos públicos, como assessor e dirigente. Sua preocupação com o Nordeste se inscreve em uma de suas principais influências, a abordagem Regional de Vidal de La Blache. Para Manuel Correia, as principais tarefas dos geógrafos seriam delimitar, descrever e explicar as parcelas do espaço, evidenciando as diversidades regionais.

Em 1963, Manuel Correia de Andrade publicou sua obra de maior relevância, “A Terra e o Homem do Nordeste”, livro que procurava esclarecer políticos e estudiosos não apenas sobre a necessidade de realização de uma reforma agrária, mas também sobre o caminho a percorrer para realizá-la⁴⁷.

v) Maria Teresa Nildecoff⁴⁸

Educadora argentina, desenvolveu suas atividades práticas com crianças da classe trabalhadora nos bairros operários de Buenos Aires. Sua obra visou formar educadores engajados, que denominava “professores-povo”, contrapondo-se à formação do educador tradicional (“neutro”) e ao educador das classes dominantes que denominava “professor-policia”.

Procurava substituir a atitude “policialesca e castradora” por uma atitude criativa de “engajamento” na cultura do educando do “professor povo”. Para ela, os professores podem e devem constituir-se em elementos da mudança numa sociedade preocupada em manter as coisas como estão e para isso era considerava necessária a compreensão da realidade local de cada escola, de modo a propiciar experiências pedagógicas concretas aos estudantes.

⁴⁶ Dicionário dos geógrafos brasileiros, volume 1 / organização Mônica Sampaio Machado e André Roberto Martin. – 1. ed. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

⁴⁷ Dicionário dos Geógrafos Brasileiros

⁴⁸ História das ideias pedagógicas, julho de 2012. Tatiana Gomes Oliveira. Disponível em: <http://www.laifi.com/laifi.php>. Acesso em 27-12-2017.

vi) José William Vesentini ⁴⁹

O professor José William Vesentini nasceu em Presidente Bernardes, São Paulo. Possui graduação em Bacharelado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1973). Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo (1974). Doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1985). Livre Docência em Geografia Política pela Universidade de São Paulo (2003). Sua trajetória é marcada pela docência (Educação Básica e Superior), além de assessorias junto à AGB.

Durante a década de 1980, vivenciou o movimento de crítica no seio da Geografia, do qual foi uma das vozes que chegaram até as escolas por meio de seus livros didáticos ao longo da década de 1990. Suas pesquisas centram-se, principalmente em Geografia política e geopolítica.

Suas influências teóricas situam-se em Edgar Morin, Yves Lacoste, John R. Short, da escola norte-americana, Kropotkin, Pierre Monbeig, Eliseè Reclus, entre outras.

vii) Ariovaldo Umbelino de Oliveira

Pertencente à mesma geração de William Vesentini, o professor Ariovaldo possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1970), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1979), Livre-Docência em Geografia pela USP (1997) e Professor Titular Geografia Agrária pela USP (1998).

Suas pesquisas têm como foco o espaço agrário brasileiro e a obra levantada no acervo é **Para onde vai o ensino da Geografia?**, que foi editada inicialmente em 1989, em meio aos debates que questionavam os rumos da Geografia brasileira.

Uma de suas principais influências teóricas é o marxismo dialético e histórico que, dentro da Geografia, surge para desconstruir a “neutralidade científica” e a subserviência teórica quanto à realidade urbana e rural encontradas tanto nos trabalhos de José de Souza Martins, como em Karl Kautsky, dois autores que também discutiam sobre a questão agrária no Brasil e no mundo.

viii) Márcia Maria Spyer Resende

A professora Márcia Resende possui sua formação pela Universidade Federal de Minas Gérias e pela *Universidad de Barcelona*. Ao longo de sua carreira, atuou

⁴⁹ *Currículo Lattes* de José William Vesentini. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3945292708273502>
Site: Geocrítica – Geopolítica, Ensino de Geografia (Página autoral). Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/ensino.htm>

profissionalmente como docente (Educação Básica e Superior), como assessora e consultora junto a órgãos oficiais, no tocante à Educação indígena e Educação ambiental, foco de seus estudos na atualidade.

Participou durante algumas edições do Conselho editorial da Revista Terra Livre, junto de contemporâneos seus, como José William Vesentinni, Ariovaldo Umbelino, Milton Santos, Dirce Maria Suertegaray, Carlos Walter P. Gonçalves, entre outros geógrafos ligados à AGB e à renovação da Geografia dos anos 1980.

Tem como influência teórica o materialismo histórico e dialético, a Geografia crítica, a Geografia cultural, o ensino de Geografia, a Educação e interculturalismo⁵⁰.

Perfil dos autores de obras destinadas à formação de professores nos anos 1980

Os autores desse período trazem como marca de orientação teórica de fundo o materialismo histórico e dialético marxista. Eles compõem uma geração que vivenciaram os debates que pautavam tanto a Ciência Geográfica (de cunho neopositivista), como o ensino (de viés tecnicista) e também uma realidade que precisava ser superada para permitir a construção de um outro paradigma, que visasse a construção de uma sociedade mais justa. A compreensão das desigualdades que se manifestavam no espaço era ponto de partida para a desnaturalização da realidade. Nesse sentido, o ensino foi visto como chave, por traduzir o que denunciava Yves Lacoste: uma Geografia dos professores, em contraposição à Geografia dos Estados.

Um aspecto interessante é que a maioria desses autores se encontrava através da AGB. Foi nesse período também que essa entidade passou a organizar encontros específicos envolvendo os professores da Educação Básica, o Fala Professor, realizado a cada quatro anos, a partir de 1987.

As exceções desse grupo são as professoras Ellen Walkíria Eifler, que atuou junto à Educação Básica e suas produções relacionavam-se à literatura geral, e Maria Teresa Nildecof, educadora argentina que não tinha o ensino de Geografia como foco, mas que dialogava com os pressupostos teóricos histórico-críticos.

⁵⁰ Currículo Lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>
 Sobre licenciatura indígena: Márcia Spyer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5rbdXiWqmI>
 EM ABERTO: órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000611.pdf>

3.1.4 As décadas de 1990, 2000 (2014): Consolidando a diversidade

A década de 1990 foi marcada pela forte influência de organismos internacionais sobre a definição de políticas públicas voltadas para a Educação, particularmente as orientações do Banco Mundial (de caráter neoliberal), que privilegiava o entendimento de uma ação educativa centrada na figura do professor e da sala de aula definidos a partir de habilidades e competências passíveis de avaliações (FREITAS, 2002).

Foi nesse contexto que ocorreram a formulação de políticas destinadas à formação de professores que tinham a escola básica como foco, particularmente em relação ao conteúdo e à instrução, cuja centralidade estava nas habilidades e competências (Idem). A mesma autora afirma que:

A necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado – em seu novo papel – prover os recursos necessários que garantam a expansão da Educação superior pública, em particular na formação de seus professores, e, em consequência, a impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária, nas condições atuais – para todos os professores, fundada na investigação e na pesquisa e sobre novas bases de produção do trabalho docente nas escolas públicas, têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o Ensino Superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de Educação e sociedade excludente (FREITAS, 2002, p. 162).

As obras publicadas durante os anos 1990 ainda parecem reverberar o movimento de crítica que embasou as reflexões nos anos 1980, ao passo que a produção verificada ao longo das décadas de 2000 até 2014 mesclam produção teórica e conteúdos instrucionais. Na produção teórica, vale destacar a preocupação com a cartografia escolar, entretanto, verifica-se ampliação em torno das publicações que envolvem instrumentos e metodologias no ensino.

Autores do período 1990

i) Nestor André Kaecher

Nestor Kaecher é um dos pesquisadores do grupo do Rio Grande do Sul que se dedica ao ensino de Geografia, cuja formação e atuação profissional estão nesse estado. Possui graduação em Licenciatura Em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), mestrado em Educação pela mesma instituição (1995) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente, é Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de

Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, formação de professores de Geografia, formação de professores, prática docente e Geografia crítica.

ii) Ruy Moreira

Nascido no Rio de Janeiro e onde teve sua trajetória profissional desde os anos 1970, o professor Ruy Moreira graduou-se em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (1970), onde também realizou seu mestrado. Em 1984 doutorou-se em Geografia pela Universidade de São Paulo-USP. É professor permanente do curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde também é aposentado pelo Departamento de Geografia, e professor permanente do curso de pós-graduação (mestrado) em Geografia da FFP-UERJ.

Tem participado da AGB como membro e dirigente, além de fazer parte de conselhos editoriais de vários periódicos e comitês de avaliação de órgãos de fomento. Seu trabalho apresenta influências teóricas da Geografia crítica marxista e da Geografia humana, com enfoque na epistemologia e ontologia geográfica para a discussão dos fenômenos no Espaço Geográfico. Em seus trabalhos utilizou como referências La Blache, Reclus, Brunhes, Max Sorre, George, Claval, entre outros.

iii) Raquel Maria Fontes do Amaral Moreira

Sua formação inicial se deu pela Universidade Federal de Santa Catarina (1967), com mestrado pela mesma instituição em 1988. Em 1997 realizou doutoramento em Geografia pela Universidade de São Paulo, com estágio sanduíche na Universidade de Barcelona (1993). Atualmente, é professora participante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, e suas pesquisas relacionam-se à formação socioespacial, desenvolvimento regional e urbano relacionados particularmente à realidade do Brasil Meridional e, em especial, à catarinense.

iv) Salete Kozel

A professora Salete é uma pesquisadora paranaense com pós-graduação (mestrado - 1993 e doutorado- 2001) pela Universidade de São Paulo e Universidade Paris IV Sorbonne-França. Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, com atuação na pós-graduação na área de Geografia. Seus estudos relacionam-se à linha de pesquisa Território, Cultura e Representação, priorizando os seguintes temas: Geografia, ensino e

representação, Estudos de percepção em Geografia, Mapas Mentais linguagem e representação, Geografia e manifestações culturais.

v) Rosângela Doin de Almeida

Rosângela Doin de Almeida é graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo e mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1994). Livre-docente em Prática de Ensino de Geografia pela Universidade Estadual Paulista (2001), lecionou Prática de Ensino de Geografia na Unesp, onde aposentou-se. A professora Rosângela é uma das pesquisadoras que, durante os anos 1980 e 1990, foram responsáveis pela problematização da aprendizagem em Geografia a partir da cartografia escolar. Além de uma fértil produção na área, ainda participa de comitês de avaliação junto a órgãos de fomento, conselhos editoriais de vários periódicos científicos e assessorias em órgãos públicos.

vi) Maria Inez da Silva de Souza Carvalho⁵¹

A professora Maria Inez iniciou sua formação profissional na USP, em 1974 e pós-graduou-se (mestrado e doutorado) em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Foi professora da Educação Básica na Bahia, Minas Gerais e São Paulo. Atualmente, é docente na UFBA e tem como campo de estudo, além do ensino de Geografia, a teoria curricular. Participa de diversos grupos de pesquisa e conselhos editoriais de periódicos científicos.

vii) Ana Fani Alessandri Carlos e Amélia Luisa Damiani

As duas professoras possuem formação tanto inicial como em nível de pós-graduação pela Universidade de São Paulo, no período entre as décadas de 1970 e 1980. Compõem, portanto, o grupo de intelectuais que participaram dos movimentos críticos daquele período. A exemplo do professor Ariovaldo Umbelino, são autoras de um livro que aborda o ensino de Geografia, **A Geografia em sala de aula**, entretanto, suas pesquisas direcionam-se para outras áreas. A professora Ana Fani e a professora Ana Luisa têm como foco de estudo as temáticas ligadas ao espaço urbano, áreas em que são tidas como referência na produção acadêmica.

Possuem relações com instituições de produção científica estrangeiras, participam como membros de corpo editorial de periódicos científicos e também em comissões de avaliação de órgãos de fomento.

⁵¹ Informações coletadas do Currículo Lattes em 18/10/2017.

viii) Lana de Souza Cavalcanti⁵²

Tendo iniciado seus estudos em Goiás, em fins da década de 1970, a professora Lana doutorou-se pela Universidade de São Paulo em 1996. Sua lista de publicações é extensa e representa hoje, juntamente com um grupo de intelectuais de sua geração, referência de produção teórica sobre a Geografia escolar. Além de inúmeras orientações de teses e dissertações na Universidade Federal de Goiás e em outras instituições nacionais e estrangeiras, participa também de conselhos editoriais de vários periódicos e como membro de equipes avaliadoras e assessoras junto ao Ministério da Educação, bem como em órgãos de fomento à pesquisa e organizações profissionais.

Fazem parte das influências teóricas pedagógicas autores como Vygotsky, Morin, Le Moigne e, na Geografia, a autora busca influências em vários autores da Geografia crítica, como Milton Santos, Yves Lacoste e Nidia N. Pontuschka para analisar e correlacionar a Geografia acadêmica, o ensino de Geografia e o trabalho docente.

A produção nesse período, como consolidação do processo iniciado a partir da década de 1980, amplia-se tanto do ponto de vista temático, como a difusão dos locais de publicação pelo país.

A Geografia escolar firma-se como área de interesse de vários pesquisadores, resultando um aprofundamento na investigação que tem como foco a teoria sobre o ensino e a formação de professores de Geografia, sob as mais diversas metodologias e enfoques teóricos. Nesse ambiente encontram-se autores que foram estudantes nos anos 1950, 1960 e 1970, que vivenciaram, portanto, vários momentos de influências teóricas diversas. Estudantes, agora professores e autores nos anos 1980 e 1990: tem-se, assim, uma sucessão de gerações que representam o leque teórico tanto da pedagogia como da Geografia que habitam os corações e mentes desses intelectuais.

Desse grupo, em função dos limites temporais da pesquisa, optamos por selecionar autores cujas obras ocorriam em mais de 15 instituições de ensino no Brasil, o que corresponde a 30% do total. Dessa forma, os autores que se destacaram nesse recorte foram: Nídia Nacib Pontuschka (Tomoko Paganelli e Núria Hanglei Cacete), Antonio Carlos Castrogiovanni (Helena Callai, Nestor André Kaecher), Tomoko Paganelli, Shoko Kimura,

⁵² CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-Geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566>
Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8827112569170294>

Lana de Souza Cavalcanti, Elza Yasuko Passini (Sandra T Malyz e Romão Passini), Sonia Castellar, Heloísa Dupas Penteado e Rafael Straforini.

ix) Antonio Carlos Castrogiovanni

O professor Antonio Carlos, nascido e radicado no Rio Grande do Sul, graduou-se em 1980, concluiu mestrado em 1995 e o doutorado em 2004, no mesmo estado. O autor faz parte de um grupo de intelectuais que, vivenciando as críticas durante a formação, recebeu influência da primeira geração que procurava afirmar o lugar do ensino de Geografia de modo autônomo. Tem experiência na área de Geografia com ênfase em Geografia e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia e ensino e as novas tecnologias, formação de professores, turismo e planejamento, Geografia e turismo.

x) Nídia Nacib Pontuschka

Nídia Pontuschka realizou sua formação na Universidade de São Paulo (graduação, mestrado e doutorado), entre 1962 e 1994, onde é docente da pós-graduação. Ocupou diversos cargos de gestão pública, compõe conselho editorial de vários periódicos e comissões de avaliação de órgãos de fomento à pesquisa. A importância de sua contribuição vai além da produção acadêmica, pois, através de seu trabalho e atuação política, tem sempre o ensino e luta por justiça social como bandeiras. Seu foco de estudos encontra-se principalmente nas áreas temáticas de Geografia, Formação do Professor, Estudo do Meio, História da Disciplina Geografia e Educação Ambiental.

xi) Tomoko Iyda Paganelli

A professora Tomoko teve sua formação em São Paulo, a partir de 1959, porém atua profissionalmente no estado do Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense. Durante sua atuação como pesquisadora, desenvolveu importante contribuição relativa à representação no ensino de Geografia. Sua dissertação de mestrado, **Para a construção do espaço geográfico na criança** (1982), traz importante contribuição para o desenvolvimento da cartografia escolar.

xii) Sônia Castellar

Pertencente à mesma geração intelectual de Castrogiovanni e Cavalcanti, a professora Sônia Castellar graduou-se na década de 1980 e concluiu doutorado em 1996, na Universidade de São Paulo. Teve importante atuação, como os demais, na AGB e foi

professora da Educação Básica antes da docência no Ensino Superior. Autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental, a professora Sônia tem como foco de pesquisa nas áreas de formação de professores, Educação geográfica, cartografia escolar, didática da Geografia, Educação em espaços formais e não formais de aprendizagem. É consultora e assessora de instituições formuladoras de políticas públicas, compõe corpo editorial de periódicos científicos e comissões avaliadoras de órgãos de fomento à pesquisa. Sua atuação na universidade ultrapassa a sala de aula, pois, através de grupo de estudos, promove a formação continuada de professores dos níveis fundamental e médio, aproximando as distâncias entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

xiii) Shoko Kimura

A professora Shoko Kimura atuou como professora da Educação Básica e Ensino Superior (Universidade Federal de Minas Gerais), na formação de professores de Geografia. Sua formação em nível de graduação e pós-graduação se deu na Universidade de São Paulo, além de ser formada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e em Estudos Sociais pelo Centro Universitário de Santo André. Foi uma das autoras da Proposta Curricular para o ensino de Geografia [do estado] de São Paulo, nos anos de 1990. Foi Coordenadora-geral do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC de 2004 a 2005. Atualmente, é Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, cotidiano, Ensino Fundamental, reformas educacionais e parâmetros curriculares⁵³.

xiv) Elza Yasuko Passini e Romão Passini

A Professora Elza Passini é docente na Universidade Estadual de Maringá- PR e atua na formação de professores. Formada pela USP, em nível de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), possui outros livros destinados à formação docente em Geografia. Elza divide uma de suas obras (que é uma grande referência) com Romão Passini (graduado em Geografia pela USP) se identifica como professor da Educação Básica e administrador de empresas (página da Editora Contexto). Ex-orientanda da Professora Elza, Sandra Malisz é docente da Universidade Estadual do Paraná, atuando principalmente em projetos relacionados ao ensino de Geografia e formação de professores, Educação ambiental, meio ambiente, recursos hídricos e agricultura familiar (Fonte: currículo Lattes).

⁵³ Currículo Lattes.

xv) Heloísa Dupas Penteadó⁵⁴

A formação em ciências sociais da professora Heloísa se dá na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras pela Universidade de São Paulo (1962), graduação em Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação pela Universidade de São Paulo (1964), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1980), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1987). Lecionou em todas as séries do Ensino Fundamental, Médio, no antigo curso Normal, e no Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP, responsável pela disciplina Prática de Ensino de Ciências Sociais. Orientou mestrados e doutorandos, professores de disciplinas do campo das Ciências Humanas, no programa de Pós-graduação, nas linhas de pesquisa Pedagogia da Comunicação e Ensino de disciplina do campo das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia). Foi pesquisadora da equipe de pesquisa do Serviço do Ensino Vocacional, professora e coordenadora da área de Estudos Sociais da Escola de Aplicação da FE/USP. Publicou diversos artigos e livros.

xvi) Rafael Straforini⁵⁵

O professor Rafael, ao lado de Nestor Kaecher e outros, pertence à nova geração de pesquisadores que têm no ensino seu principal objeto de estudos. Sua trajetória inclui atuação na Educação Básica e Superior, tendo iniciado sua formação profissional no magistério. Em 1997 concluiu, em Rio Claro, a graduação em Geografia (UNESP), o mestrado na UNICAMP (2007) e doutorado pela UFRJ (2007). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, onde desenvolve pesquisas nas áreas de Educação em Geografia, com ênfase em Geografia Escolar/Didática da Geografia e Geografia Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de Geografia, metodologia de ensino, tecnologias educacionais, formação de professores, circulação e transporte no Brasil nos séculos XVIII e XIX. É Editor-chefe da Revista Brasileira de Educação em Geografia, além de conselhos editoriais de vários periódicos científicos.

Possui como referências teóricas o construtivismo piagetiano, totalidade-mundo na perspectiva de Milton Santos, Vygotsky e da professora Maria Adélia Aparecida de Souza, Geografia Histórica (materialismo histórico e dialético) e Geografia Crítica.

⁵⁴ <http://www.cortezeditora.com.br/metodologia-do-ensino-de-historia-e-Geografia;>
<http://lattes.cnpq.br/2913533013146278>

⁵⁵ Currículo Lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>;
 Giramundo entrevista: Professor Rafael Straforini. Disponível em:
<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/download>

Alguns dos autores abordados neste tópico apareceram em outros períodos também, como é o caso das professoras Helena Callai e Lana Cavalcanti. Portanto, não foram abordados novamente.

O grupo de autores desse período é composto por três gerações de intelectuais que produzem conhecimento sobre a Geografia escolar. Numa primeira fase estão Tomoko Paganelli, Nídia Pontuschka, Shoko Kimura, Elza Passini e Ariovaldo Oliveira. A formação inicial destes se deu durante a década de 1960. Uma segunda geração é representada por Antonio Castrogiovanni, Lana Cavalcanti e Sônia Castellar, cuja graduação ocorreu no final da década de 1970 e durante os anos 1980. No último grupo está Rafael Straforini, que juntamente com outros pesquisadores, em função do recorte adotado, não são citados neste estudo. Sua formação ocorreu durante a década de 1990.

Diferente de outros períodos, aqui é possível identificar de modo mais nítido alguns locais de produção de livros, portanto de difusão de ideias. Destacam-se no levantamento realizado: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina. Aqui o que se leva em conta é o local de publicação e não a origem institucional do autor, o que pode levar a outra configuração desses dados.

Dos 32 livros publicados entre 1990 e 2014, 19 foram publicados em São Paulo e 5 no Rio Grande do Sul. Bahia, Ceará e Santa Catarina ficam com um livro cada. 3 foram editados no Paraná e 2 em Minas Gerais. De todo modo, a informação aponta para uma dispersão em relação ao eixo Rio-São Paulo, verificados anteriormente.

Tabela 17 - Perfil dos Autores de Obras Destinadas à Formação de Professores nos Anos 2000.

Autor	Forma-ção inicial	Prof. Escola básica	Prof. universitário	Comitê científico /assessorias	Participação em entidades de classe	Participação em órgãos oficiais	Tema principal de pesquisas	Referências teóricas
Amélia Damiani	Geografia		X	X			Geografia urbana	
Ana Fani A. Carlos	Geografia		X	X	X		Geografia urbana	
Antonio Castrogio Vanni	Geografia		X	X	X		Geografia escolar	

Elza Passini	Geografia		X	X	X		Cartografia escolar	
Heloísa Penteadó	Ciências sociais		X	X				
Lana de Souza Cavalcanti	Geografia		X	X	X	X	Geografia escolar	
Maria Inez Carvalho	Geografia	X						
Nestor André Kaecher	Geografia	X	X	X	X		Geografia escolar	
Nídia Pontushka	Geografia	X	X	X	X	X	Geografia escolar	
Núria Cacete	Geografia		X		X		Geografia escolar	
Rafael Straforini	Geografia	X	X	X	X		Geografia escolar	
Raquel M. Fontes do A. Moreira	Geografia		X		X			
Rosângela Almeida	Geografia		X	X	X	X	Cartografia escolar	
Rui Moreira	Geografia		X	X	X	X	Teoria, epistemologia, ontologia	
SaeteKozel	Geografia		X	X	X			
Shoko Kimura	Geografia		X	X	X			
Sônia Castellar	Geografia		X	X	X	X	Geografia escolar	
Tomoko Paganelli	Geografia		X	X	X		Cartografia escolar	

Organização: Janete Regina de Oliveira.

Uma característica que pode ser observada no processo de construção da Geografia Escolar foi a mudança paulatina no perfil dos atores (intelectuais autorizados a fazer prescrições, falar sobre, apresentar propostas, definir objetivos, caracterizar a área). Essa mudança relaciona-se aos contextos de produção intelectual, de relações políticas e interesses econômicos. Se, num primeiro momento, a produção intelectual partia de profissionais não ligados diretamente à Geografia, conforme os cursos de Ensino Superior se fortalecem, os

geógrafos começam também a se firmarem no âmbito das políticas que definem a direção da formação. Mesmo no hiato do período militar, os geógrafos estão lá, produzindo materiais e prescrevendo orientações curriculares. Claro que na perspectiva determinada pelo regime, porém em consonância com o contexto geral mais amplo - liberalismo econômico, tecnicismo educacional, teoria do capital humano e neopositivismo geográfico.

A produção da década de 1980, por sua vez, alimentada pelo movimento crítico tanto do meio geográfico como da Educação, traz a ambivalência do período onde convivem os resquícios do período anterior e o anúncio de novos tempos por meio dos questionamentos de fundo político, teórico e metodológico presentes na Educação geográfica.

Os anos 1990 ampliam o debate em torno da Geografia escolar e, sob a influência das discussões em torno das habilidades e competências na formação docente, consolida-se a transição na qual podemos observar uma produção resultante de pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia. Pontua-se, de forma cada vez mais nítida, a diferença entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, em que a primeira destaca sua especificidade de objeto - o ensino - que possui a ciência como um de seus elementos. Porém, os conceitos, categorias e conteúdos, ao serem abordados na escola, necessitam também de conhecimentos pedagógicos oriundos das ciências da Educação, da mesma forma que o contexto escolar constitui outro importante elemento. Ou seja, o conhecimento escolar é diferente daquele produzido na academia, nem maior, nem menor. Ao longo dos anos 2000 essa característica parece mais consolidada, o que pode ser verificado através de várias publicações do período.

Na próxima seção buscaremos compreender o perfil das editoras e como os contextos políticos ou econômicos podem ou não influenciar na distribuição dos livros.

3.2 As editoras

Se a produção acadêmica, como a publicação de livros, por exemplo, ajuda a definir um perfil esperado do profissional que atua em docência no Ensino Superior, a realização dessa tarefa não é algo simples. Afinal, não basta escrever já que, entre o escritor e o leitor está o editor. Seu papel é o de “filtro que pode ser uma barreira intransponível entre um escritor, com um manuscrito, e um autor, e os leitores, mas que pode, também, ser a ponte entre um escritor inédito e um autor consagrado e lido” (BRAGANÇA, 2005, p. 224).

No caso das publicações destinadas à formação de professores, essas regras são definidas tendo como pano de fundo não apenas as questões políticas e econômicas, mas também a posição ocupada pelos autores no campo social (BOURDIEU 2003, 2004). A

garantia de venda dos livros está relacionada ao capital científico de quem escreve, testado e reconhecido pelos pares num dado momento. Isso porque, no interior do campo “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciências” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

De acordo com Catani (2017), três questões importantes devem ser consideradas ao se buscar compreender um campo⁵⁶:

a) Verificar a posição do campo em relação ao campo do poder. No caso do ensino de Geografia as referências são o campo científico e o campo educacional.

b) Estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas (por agentes e instituições) que competem no interior do campo. Sob esse aspecto, não se tem elementos suficientes para identificar as disputas no escopo desta pesquisa, contudo, as publicações possibilitam o mapeamento de centros de publicação e seus destinos. Na seção anterior foi possível perceber que os autores participaram ou ainda participam de instâncias que elaboram políticas públicas, redes de produção científica sobre o ensino, emitem pareceres em periódicos e órgãos de fomento à pesquisa e definem, portanto, as regras. (BOURDIEU, 1997; 2004).

c) Analisar “o *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de posições que esses adquiriam mediante a interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que encontraram, em uma trajetória definida dentro do campo considerado, uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se”⁵⁷. São professores universitários, em sua maioria e tiveram atuação junto à Educação Básica. São formadores de professores e orientadores também na pós-graduação em ensino, pertencem a comitês de avaliação de projetos em agências de fomento e de periódicos científicos, além da participação em entidades profissionais.

Nesse sentido, buscaremos, a seguir, compreender outros fatores que influenciaram ou influenciam a distribuição de livros destinados à formação inicial de professores de Geografia.

⁵⁶ Essa é uma construção teórica que busca explicar a realidade social. Para Pierre Bourdieu, o campo é fruto de qualquer produção cultural (arte, economia, ciência etc) que seja constituído por pessoas ou grupos que disputam diferentes concepções.

⁵⁷ CATANI, Afrânio M. Campo universitário. In: CATANI, Afrânio M. (et AL.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. P.95-98.

3.2.1 Perfil das editoras de publicações destinadas a professores em formação no período 1920 a 2014

Como assinalado anteriormente, o papel desempenhado pelas editoras no âmbito da divulgação científica é significativo considerando-se que os livros se constituem de conhecimentos que já estão sedimentados, diferente de outras publicações, como os periódicos, que geralmente divulgam as produções científicas de ponta e que acabaram de “sair do forno”. Guardadas as devidas proporções, considera-se que os livros, nesse caso, são uma fonte importante para a compreensão de algumas concepções relativas à formação de professores num determinado período, pois eles traduzem tanto as ideias do autor, como as opções editoriais de legitimação de um currículo oficial. Sendo assim, passemos a olhar para o perfil das editoras no período analisado.

Editoras que publicaram obras destinadas a professores de Geografia (1920-1990) e foram identificadas em IFES brasileiras

De acordo com Rosa (2009), a criação de universidades no Brasil, no período de 1930, estimulou a publicação de textos acadêmicos. A Livraria Clássica, que mais tarde tornou-se a livraria Francisco Alves, foi responsável por boa parcela das publicações desse tipo, ao lado da Editora Nacional e Livraria Martins. Essas empresas produziam conteúdos direcionados ao Ensino Superior.

Com as reformas do Estado Novo e a reorganização do ensino secundário, as editoras foram orientadas a fazer alteração nos materiais priorizando os ideais nacionalistas que se buscava difundir (ROSA, 2009). Segundo a autora, nesse momento fica evidente a influência que a produção universitária possui sobre o mercado editorial, que se modifica para atender à demanda do Estado.

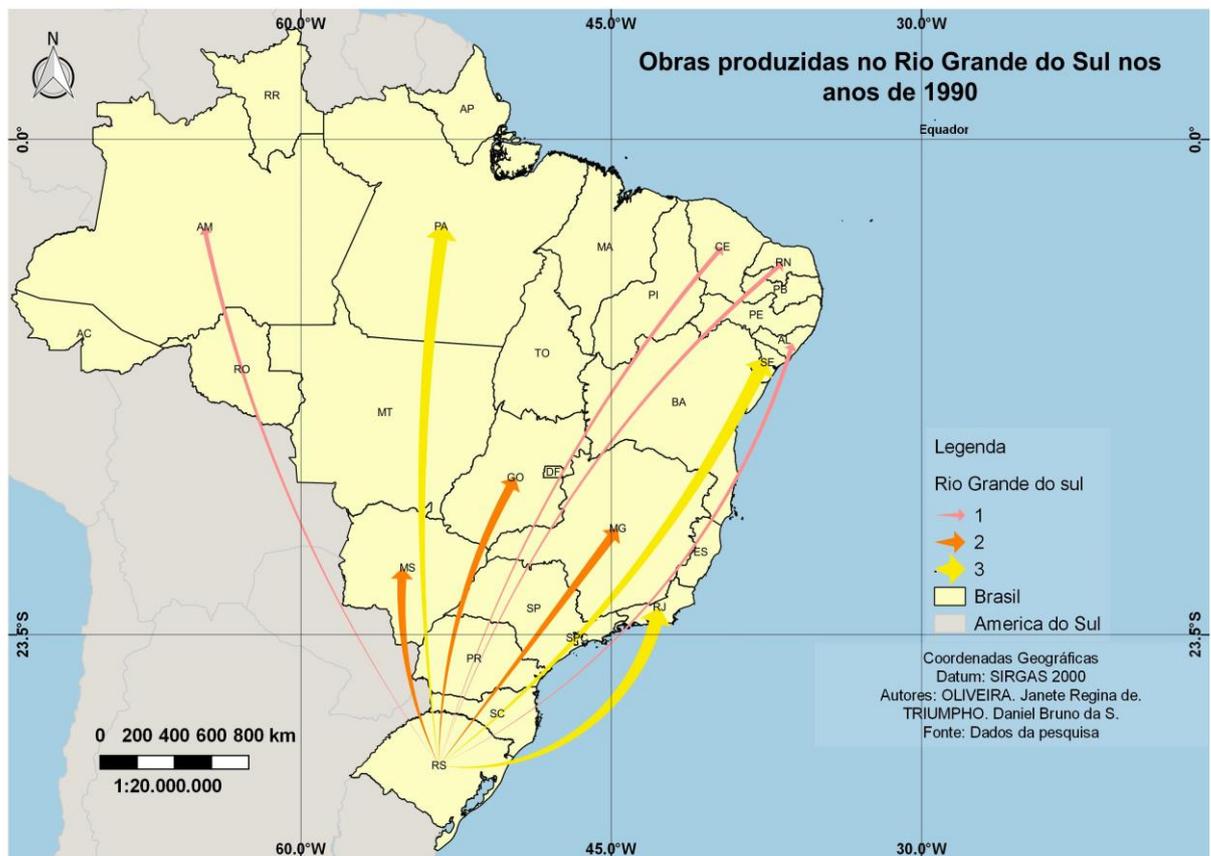
O destaque para esse período relaciona-se à presença de publicações oficiais durante as décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970. Paulatinamente, essas produções foram sendo deixadas a cargo de empresas privadas, que, inicialmente, participavam da produção de livros didáticos comprados pelo MEC, através do PNLD, principalmente nos anos 1980 e 1990. Ao consultar informações sobre essas editoras, algumas delas hoje produzem conteúdos educacionais para além dos livros didáticos, como apostilas e plataformas de Educação à distância (Atual Editora, Ática). Outra singularidade para esse período é o aumento de editoras que passam a publicar exclusivamente conteúdos de origem acadêmica e, particularmente, de ciências humanas (Contexto, Papyrus, Brasiliense, Marco-Zero,

Melhoramentos). Destaca-se ainda, a presença de uma editora (Autores Associados), especializada em publicações resultantes de pesquisa educacional.

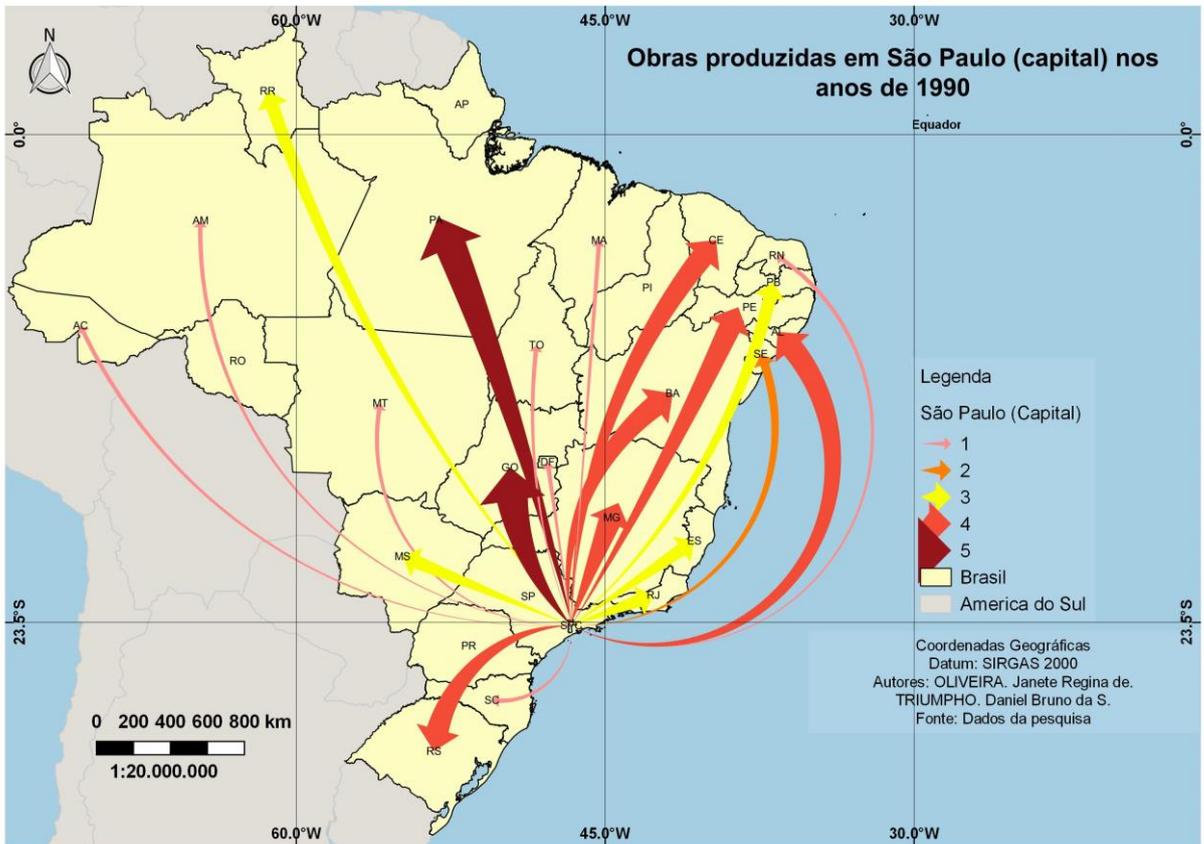
Essa diversidade verificada a partir dos anos 1980 parece traduzir o movimento pela redemocratização, em que ocorre maior autonomia das universidades e que passam a incentivar a divulgação da produção científica, ao mesmo tempo em que o ensino passa a ocupar mais espaço nas discussões de produção acadêmica.

O conjunto de mapas que segue foi construído tendo como base as editoras cujas obras atingissem acima de cinco estados da federação brasileira. O objetivo foi visualizar o fluxo da difusão de ideias e concepções que “viajam”⁵⁸ através dos livros destinados à formação de professores no período citado.

Conjunto de Mapas 1- Fluxo de Ideias Difundidas pelos Livros de Ensino de Geografia no Brasil (1990).



⁵⁸ Para usar o termo cunhado por Silva (2005).





Os mapas de fluxo procuram demonstrar a direção de destino das obras de maior ocorrência em instituições de Ensino Superior que formavam professores de Geografia, na década de 1990. A região Centro-sul representa o difusor dessas obras, sendo que a capital de São Paulo é a responsável pelo maior número delas, e o Rio Grande do Sul aparece em seguida. Observa-se, ainda, a presença marcante do interior paulista e Santa Catarina com expressiva produção.

As editoras de Santa Catarina levam suas obras ao Sudeste, à Bahia e ao Goiás. O interior de São Paulo ultrapassa essa barreira ao atingir vários estados do Nordeste, alcançando a região Norte do país. O que é produzido no Rio Grande do Sul chega a vários estados da federação e a todas as regiões. A capital São Paulo reflete sua infraestrutura industrial, pois conta com importante parque editorial, além de possuir centros de produção acadêmica. O que se produz em nessa cidade chega, de forma robusta, a todas as regiões.

Editoras que publicaram obras destinadas a professores de Geografia (2000) e foram identificadas em IFES brasileiras

Ao realizar estudo sobre o mercado editorial brasileiro, a partir do grupo Abril, Iara Silva (2014) pode observar uma tendência na formação de grandes conglomerados de mídia, que ocorrem por incorporação e fusão de editoras e redes de livrarias, em detrimento de empresas familiares, que caracterizavam a indústria gráfica brasileira, como consequência do processo de mundialização da economia. O Brasil tem sido alvo de interesse de grandes grupos, particularmente no que se refere ao mercado de livros didáticos (CASSIANO, 2005; MUNIZ JR. 2010, SILVA, 2014).

Observou-se, no referido período, ampliação das publicações pelas editoras universitárias. Essas são aqui compreendidas como “[...] órgãos vinculados a uma instituição de Ensino Superior, que selecionam, produzem e divulgam livros, periódicos e outras mídias, em suportes de diversas naturezas” (BUFREM e FREITAS, 2017, p. 5).

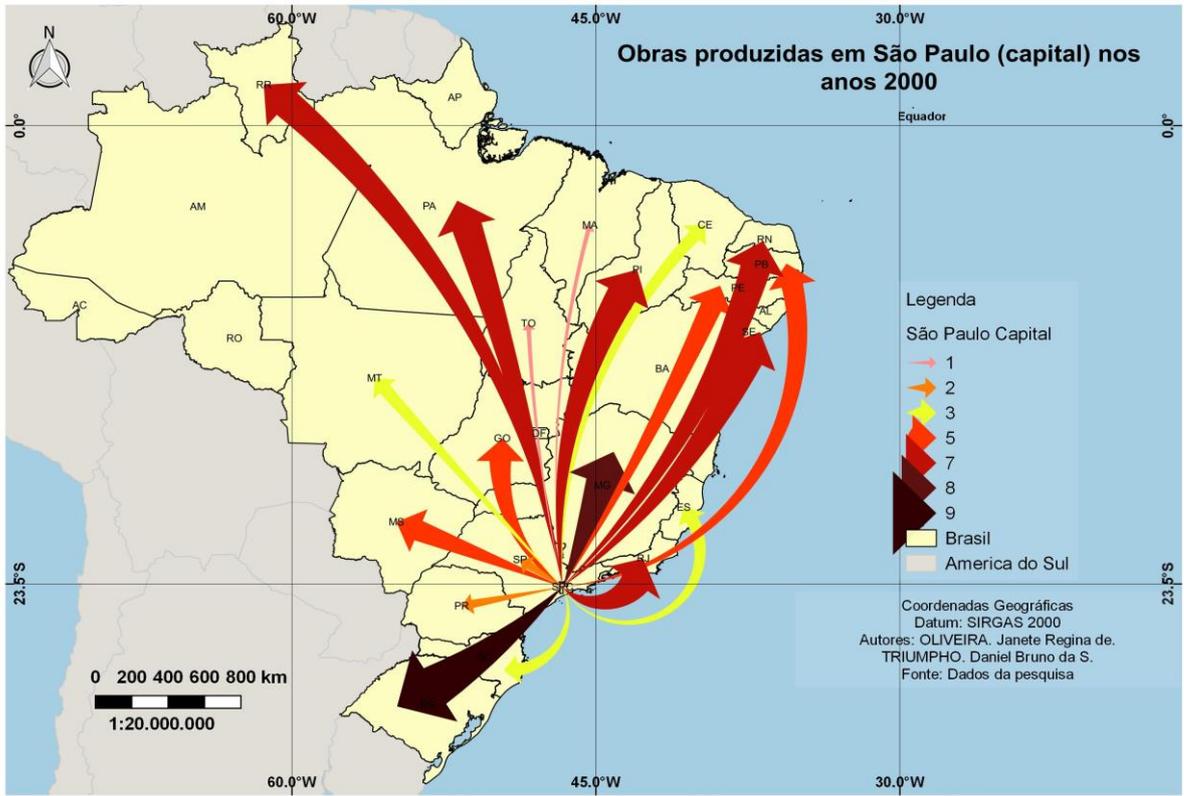
Na outra ponta desse processo verificou-se, de igual modo, o grande aumento de publicações em editoras que trabalham a partir das demandas dos autores. Esse fato foi atestado também por Beccera (2003 apud MUNIZ JR., 2010), que observou a mesma característica no mercado editorial argentino.

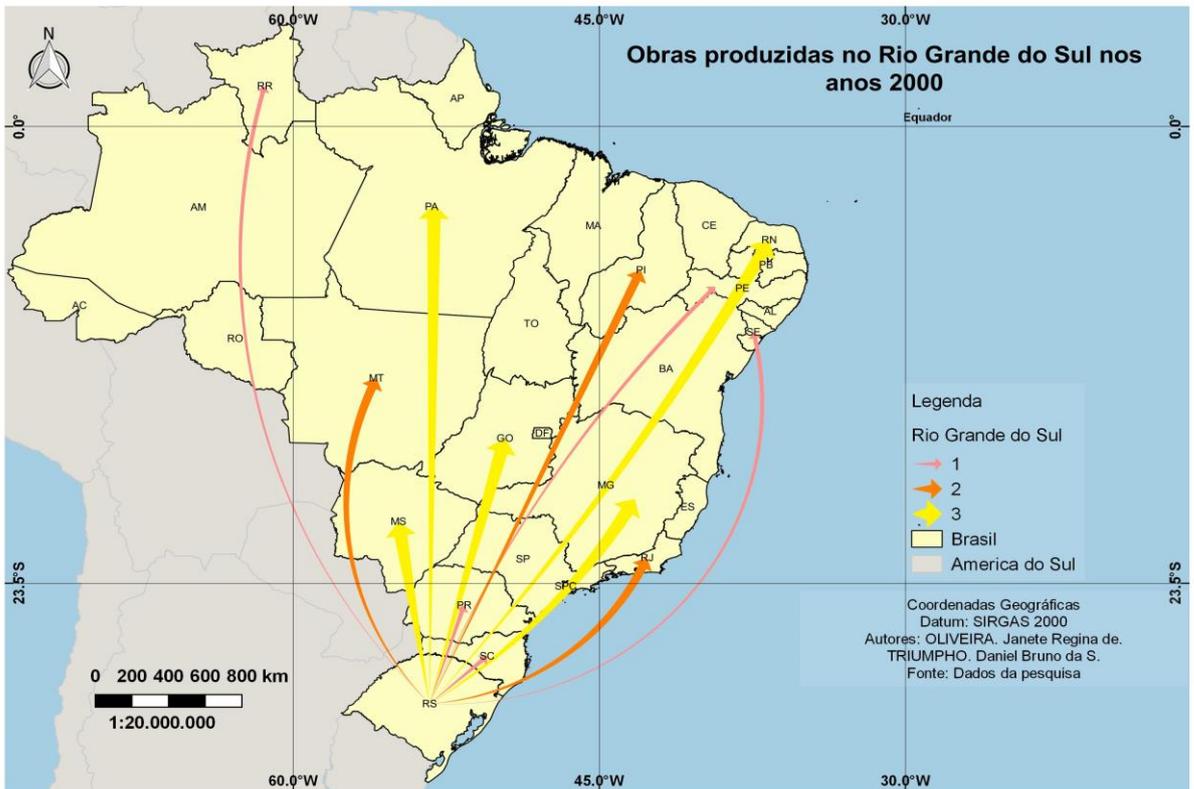
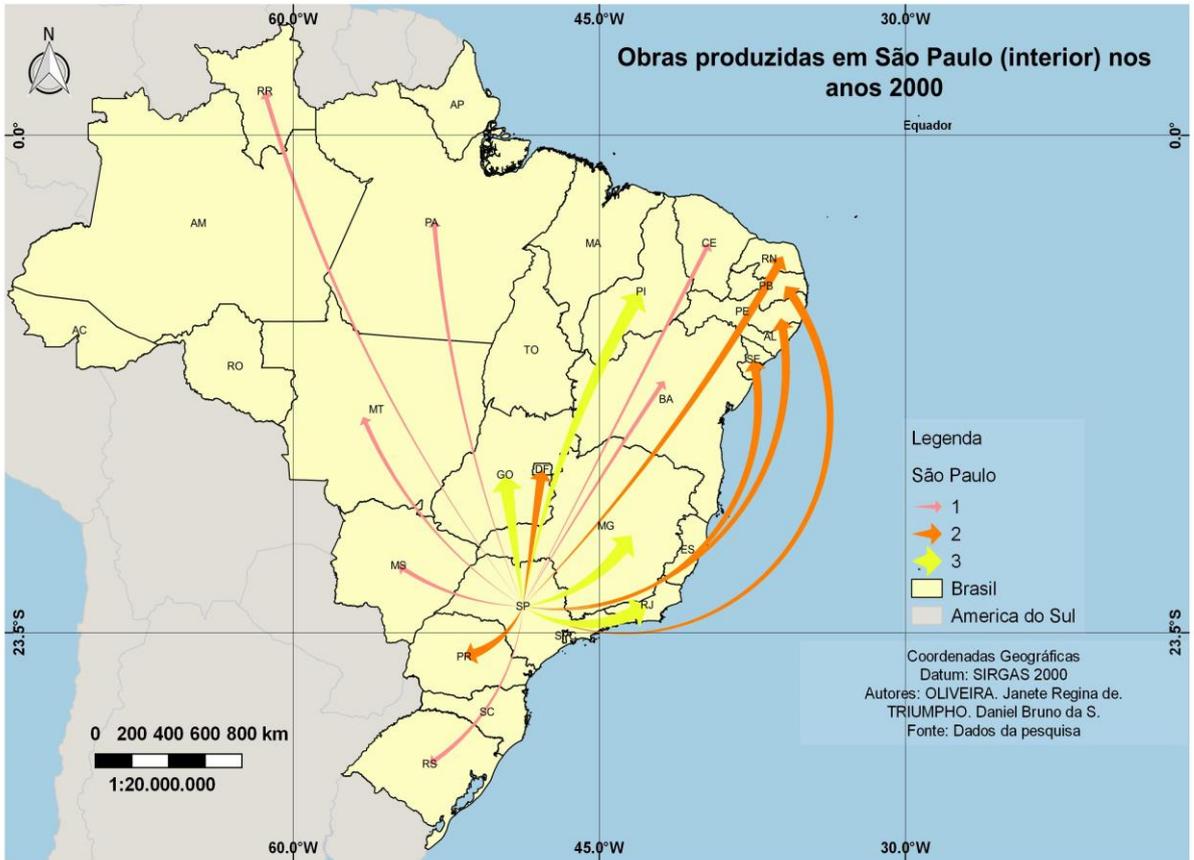
Geralmente, por não possuírem a infraestrutura das grandes empresas para distribuição e acesso ao mercado consumidor, não precisam assumir os riscos inerente à atividade, uma vez que toda a responsabilidade sobre o sucesso ou insucesso da empreitada recai sobre o autor. Isso parece nos indicar, ainda, que a disputa no interior da área, dada a facilidade de publicar através de empresas que têm maior acesso ao público depende do capital acumulado por cada um desses personagens. Dessa forma, como visto anteriormente, os autores de maior circulação são aqueles que também estão em posição de destaque reconhecido por seus pares. Visualizados a partir de sua participação nas várias instâncias de elaboração de políticas, na presença de comitês de avaliações nos órgãos de fomento e de periódicos científicos.

Nos mapas que seguem, é possível identificar a origem e o destino do que foi produzido na década de 2000.

Conjunto de Mapas 2- Fluxo de Ideias Difundidas pelos Livros de Ensino de Geografia no Brasil (década de 2000).







Nos anos 2000 os centros de difusão da produção sobre o ensino cresceram, o que pode ser reflexo da ampliação da discussão e conseqüente produção sobre o ensino de Geografia, decorrente do fortalecimento da área, ampliação dos cursos de pós-graduação, que têm no ensino novas linhas de pesquisa⁵⁹. Apesar da cidade de São Paulo ainda se configurar como principal centro difusor de livros, os outros locais identificados nesse estudo têm aumentado o volume de publicações que saem para instituições que formam professores de Geografia.

Tabela 18- Classificação das Editoras por décadas (1920-2014).

Década	Didática e ou paradática	Universitária	Oficial	Empresa de conteúdo educacional	Confessional	Acadêmica	Diversas	Publicação por demanda de autor
1920					1		1	
1930							1	
1940		1	1					
1950			1					
1960			3				4	
1970		2	1					
1980		2			1	4	1	
1990	4	5	1	1		6		
2000	1	10		4		7	1	10
2010-2014	2	17		1	1	10	1	6
Total	7	37	7	6	3	27	9	16

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: Janete Regina de Oliveira.

As características desse período são próximas ao apresentado para a década de 2000. Porém, optamos por separá-lo, apesar de curto (são apenas quatro anos), para melhor identificar possíveis mudanças. Um aspecto de diferenciação é o registro do Rio de Janeiro como centro difusor, em substituição a Santa Catarina. Nessa versão também não aparece o estado do Paraná.

A produção do Rio Grande do Sul passa incólume por São Paulo, pois seu destino são os estados do nordeste e norte, passando por MG. O interior de São Paulo produz obras de alcance nas proximidades, centro-oeste e sudeste e chega até o nordeste. O Rio de Janeiro

⁵⁹ Cavalcanti (2016) assinala que até 2015 existiam 17 linhas sobre ensino nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil.

parece querer abraçar o interior do Brasil, vai em direção ao sudeste, centro-oeste norte e nordeste.

Conjunto de Mapas 3- Fluxo de Ideias Difundidas pelos Livros de Ensino de Geografia no Brasil (2010-2014).







Predominantemente, quando se observa a tabela, aparecem as publicações realizadas por editoras acadêmicas, que vão aumentando paulatinamente desde a década de 1940. Esse fato coincide com a ampliação das universidades pelo território nacional e representa importante veículo de divulgação científica. Nesse aspecto, aumentam também as publicações por editoras de cunho acadêmico, como resultado também da ampliação dos cursos de pós-graduação e das linhas de pesquisa que têm como foco o ensino (CAVALCANTI, 2016). Um dos livros foi publicado por uma editora classificada como “movimentos sociais” (2010-2014). Entretanto, o que mais se destaca é a produção de editoras que fazem obras a partir da demanda dos autores a partir dos anos 2000. Esse fato parece ter relação com a mudança nos processos avaliativos sobre a produção das universidades. Os professores precisam ter produtividade em seu trabalho, que é medida no nível superior, a partir do ensino, extensão e, principalmente pela pesquisa, que se traduz nas publicações.

Por se tratar de mercado altamente competitivo, em que o capital simbólico define o lugar a ser ocupado na teia da produção intelectual (traduzida em publicações), esses autores lançam seu voo solo em busca do sol para dar vazão aos seus anseios, que desafiam os limites

do mercado: eles publicam. Essas produções podem ser visualizadas numa dispersão territorial, ao contrário daquelas realizadas pelas grandes editoras, que dispõem de infraestrutura de distribuição, porém, sua concentração está no centro-sul do país. São os autores periféricos da área.

Até 1970, a produção destinada à formação de professores em Geografia tinha como origem, majoritariamente, o eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Essa produção era constituída por significativa presença de órgãos oficiais, como o MEC e o IBGE, em que os professores que atuavam em instituições de renome, no período (Educação Básica ou Superior) eram chamados a escrevê-las. Ao mesmo tempo, no período entre 1960 e 1980, como parte da política oficial através do convênio MEC-USAID, várias obras estrangeiras foram traduzidas e utilizadas como referência na formação docente em Geografia. Levar uma Educação sob base tecnicista, onde a introdução de “novos” métodos era considerado a melhor forma de melhoria do ensino. Sob a referência da teoria do capital humano, a Educação, dessa forma, possibilitaria o desenvolvimento econômico do país. Os indivíduos dotados de escolarização seriam melhor capacitados para atender às demandas do mercado.

Na contramão desse perfil está o trabalho da professora Livia de Oliveira (1978), resultado de sua dissertação de mestrado, que destoa tematicamente do que era feito, pois o foco passa a centrar-se na aprendizagem.

Os anos de 1980 foram marcadamente o período em que o ensino de Geografia começa a caminhar rumo à construção de sua autonomia em relação à Ciência Geográfica. Refletindo a intensa inquietação teórica no campo da Educação e da Ciência Geográfica, o ensino torna-se alvo de críticas e as produções desse período reverberam as preocupações que povoavam as mentes. Nesse sentido, os questionamentos acerca do objeto da Geografia e a necessidade de incluir na sala de aula a problematização sobre as desigualdades do espaço como fruto inerente da organização capitalista da sociedade.

A consolidação do processo iniciado no período anterior ocorre durante a década de 1990, onde estão presentes produções que reiteram a crítica, porém surgem diversas propostas que problematizam a sala de aula, ela passa a ser central nas preocupações dos pesquisadores. Isso se reflete na teorização acerca do ensino de Geografia e nas propostas de trabalho que tentam atender aos anseios colocados pelos professores.

Durante os anos 1990, o Brasil viveu um momento de reformas educacionais. Foram promulgados a LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que continuaram no início de 2000, com as Orientações Curriculares para os cursos de graduação licenciatura e bacharelado. Tais orientações ocorrem sob a perspectiva do desenvolvimento de competências

e habilidades, o que parece explicar a ampliação de publicações que trazem o uso de procedimentos e metodologias em sala de aula. Observa-se, também, a convivência de várias abordagens teóricas diferentes, onde o sujeito (aluno ou professor) está na centralidade do processo educativo.

CAPÍTULO 4: A ARTE DO BEM ENSINAR: IDEIAS-FORÇA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO

Neste capítulo, a partir da leitura das obras selecionadas no levantamento realizado nesta pesquisa, passaremos à identificação das ideias-força presentes nesses textos que indiquem um perfil esperado de professor para atuação na escola, tendo como referência a concepção de Geografia escolar cuja Prática de Ensino (o que ensinar, como ensinar e como selecionar o que ensinar) esteja subjacente.

O conceito de ideias-força é aqui mobilizado na tentativa de mapear determinadas concepções ao longo da história da Geografia escolar e tentar perceber mudanças e permanências que incidem sobre o professor em formação inicial de Geografia. As práticas são modificadas e reconstruídas pelos professores à medida que experienciam o trabalho cotidiano, envolvendo os sujeitos de aprendizagem, os pares, as normatizações, enfim, a cultura escolar e por isso a necessidade de olhar para a formação em docência antes dessa incursão no ambiente de trabalho.

A Prática de Ensino nos cursos de formação universitária tem sido o espaço do currículo onde se realizam a ponte entre a aprendizagem teórica e a aprendizagem da prática profissional. Para o caso da docência em Geografia, esse bloco esteve durante muito tempo delegado às faculdades de Educação de modo indissociado do bloco de disciplinas da ciência, fato que tem se alterado nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 2000, o que já foi discutido no início deste trabalho.

Entretanto, independente de onde se realizassem essas aprendizagens sobre a prática profissional, os livros confeccionados para esses professores em formação sempre ditaram uma ordem (CHARTIER), qual seja: *existem formas de se ensinar, de selecionar o que ensinar mais adequadas que outras*. Essas formas específicas, determinadas pelos livros, só podem ser compreendidas quando analisadas no seu contexto de produção e difusão, o que se fará a seguir.

4.1 Professores como detentores do conhecimento e Geografia como enumeração de fatos e lugares

O exemplar analisado, de Horácio Scrosoppi, encontrava-se, em 1925, na sua nona edição e, em nossas pesquisas, não foi possível identificar qual o ano de sua primeira edição.

Entretanto, Jeane Silva (2012), ao levantar o acervo dos livros escolares produzidos entre o fim do Império e Primeira República, teve acesso a um exemplar em sua 5ª edição, de 1915.

O livro não apresenta prefácio, introdução, notas do autor ou editor, mas o conteúdo, tal como foi apresentado, serviu de orientação para a análise. Os conteúdos estão organizados na obra em duas partes: *Geographia Physica* (cartografia e a parte física dos continentes e Brasil) *Geographia Política* (aspectos econômicos e culturais dos continentes e Brasil). Essa forma de organização dos conteúdos relaciona-se a descrições denominadas de **corografias** (descrições de uma ou várias partes do planeta) e **cosmografias** (explicação da Terra em sua totalidade a partir de uma cosmovisão) (SILVA, 2006), apesar do título da obra ser **Curso Superior de Geographia Geral**. Nesse sentido, a Geografia é entendida como “descrição da superfície da Terra e dos povos que a habitam. É uma palavra composta, de origem grega: γῆ, terra e descrição” (Ibidem, p.5).

A esse respeito Silva afirma que:

Se de um lado as corografias e cosmografias, na medida do possível (dadas as condições editoriais do tempo) tinham um uso escolar, por outro, correspondiam, em grande medida, às necessidades de informações sistematizadas do Estado, tais como toponímias, noções históricas dos lugares, distribuição populacional, recursos naturais, demarcação de fronteiras e assim por diante (SILVA, 2006, p. 72).

Nesse caso, especificamente a obra que não era direcionada à escola elementar (a denominação *Organizada conforme o Programma dos Gymnasios*), denota essa condição. O principal objetivo era munir o professor de informações que assegurariam o domínio dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Os livros produzidos até o início dos anos 1930 “expressavam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas” (PONTUSCHKA, 2007, p. 46).

Essa perspectiva de instrução era centrada na figura do professor,

(...) cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor (SAVIANI, 2005, p. 2).

O livro funcionava então, como diretriz para a prática docente, em que todas as informações necessárias para serem trabalhadas estavam à mão. Dessa forma, **o que ensinar e**

como ensinar passava necessariamente pelo livro didático, que continha as informações às quais o professor deveria repassar aos estudantes, do início ao fim.

A despeito de críticas que essa forma pedagógica recebeu, a partir dos anos 1920 começaram a surgir mudanças, engendradas no contexto das ideias modernizadoras pelo qual passava o país. Mudanças essas que ocorriam do ponto de vista geográfico, com a intensificação da urbanização e na mudança de modelo econômico que iniciava sua transformação de agrário-exportador para urbano-industrial.

4.2 Modernidade geográfica, positivismo clássico e renovação na Educação

Sob a égide do Iluminismo e da Modernidade, no final do século XVIII e início do século XIX, assistiu-se a uma nova mudança de paradigma: a objetividade é a referência na forma de apropriação do conhecimento sobre o mundo; é o predomínio do positivismo clássico. Prevelem a verticalização e a compartimentação dos saberes como tentativa de se alcançar a verdade e a totalidade dos fenômenos.

O trabalho de campo, a partir do século XIX, atua como elemento importante na definição da disciplina geográfica - não que essa prática tivesse surgido nesse período. Entretanto, a nova ciência, marcadamente influenciada pelo positivismo clássico, desenvolvia seus estudos a partir do empirismo. A razão e a crença de que todo o conhecimento se daria através da observação e da experimentação determinava os rumos da produção científica desde então.

Com Alexander von Humbolt, Karl Ritter e Paul Vidal de La Blache, a observação empírica da realidade ganha destaque. Alexander von Humboldt pretendia realizar uma ciência de síntese, em que a observação racional é o método de investigação que se destacava. Já Karl Ritter foi fortemente influenciado pelas ideias de Pestalozzi — intelectual que tem grande importância nos debates educacionais na passagem do século XIX para o século XX. Segundo Antonio Carlos Robert de Moraes,

Para Pestalozzi, o concreto é a base de todo o conhecimento e, assim, o aprendizado deve buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno; dessa forma, a contemplação e a representação da paisagem seriam os procedimentos fundamentais no processo pedagógico (MORAES, 2002, p. 140).

Por isso, a busca pelo conhecimento, tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista pedagógico, deveria privilegiar o contato direto com o objeto sob investigação.

Antonio Carlos Robert Moraes (2002, p. 164) afirma que, para Karl Ritter, a Terra é o palco dos acontecimentos naturais, com ou sem a presença do homem. Nessa perspectiva, Ritter acreditava que as leis que regem a natureza devem ser compreendidas através das formas visíveis sobre a superfície terrestre.

No Brasil da primeira metade do século XX, a perspectiva geográfica moderna chega sob influência de Vidal de La Blache, com geógrafos de formação francesa. Carlos Delgado de Carvalho, filho de brasileiro nascido e educado na França é tido pelos historiadores da Geografia e da Geografia escolar como o responsável pela defesa e introdução da perspectiva moderna de Geografia no país (VLACH, 1988; ROCHA, 2000; PONTUSCHKA et al., 2007). Além dele, outros geógrafos franceses e brasileiros participaram da institucionalização da Ciência Geográfica (através criação dos cursos universitários de Geografia descritos anteriormente) no período citado, o que contribuiu para a maior difusão da perspectiva lablacheana entre os intelectuais.

Essa abordagem considera a análise geográfica realizada como resultado da “observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocadas [...], comparação das áreas estudadas [...] classificação das áreas e dos gêneros de vida em séries de tipos genéricos, devendo chegar, no fim a uma tipologia (PONTUSCHKA, 2007, p. 44).

Além de precursor dessa Geografia moderna, Delgado de Carvalho também era defensor da orientação escolanovista⁶⁰, possuindo uma extensa produção, que vai de 1910 a 1970. Aqui será objeto de análise a sua obra **Methodologia do ensino geographico - introdução aos estudos da Geographia moderna**, publicada em 1925 pelas Edições Loyola.

Outra obra que apareceu na pesquisa foi **Como se ensina Geographia**, de Antonio Firmino de Proença, publicada no mesmo ano, pela Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo. Esse educador, cuja produção é encontrada no período entre os anos 1920 e 1930 era também adepto das ideias de renovação na Educação amplamente difundidas durante o século XIX por todo o mundo e de forma mais incisiva no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Saviani (2005, p.33), essa concepção pedagógica “[...] se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. [...]” onde “[...] o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a Educação passa a centrar-se na criança”. Isso

⁶⁰ A respeito do contexto que se difundiu o discurso de renovação da Educação, nos anos 1930 ler Diana Vidal (2013). Ao revisitar o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação após 80 anos, a autora realiza importante avaliação sobre as questões de ordem política e pedagógica que giravam em torno da publicação do referido documento.

significa mudança na perspectiva pedagógica, que passa a centrar-se nas vivências, ao invés do intelecto e valorizando os métodos em contraposição ao conteúdo.

Para Carvalho (1925, p. 3), “A geographia tem por objeto o estudo da terra como “habitat” do homem. Infelizmente não é sob esse ponto de vista que é estudado entre nós este ramo científico”, sendo “[...] o humanismo no sentido dos estudos clássicos e modernos de tudo quanto pode interessar o homem como intelectual e pensador, não deve excluir o conhecimento científico de seu “habitat”, das ações e reações deste “habitat” sobre as condições de vida” (Ibidem, p. 4). Do mesmo modo, Antonio Firmino Proença afirma que a Geografia

(...) é uma sciencia na verdadeira extensão da palavra. Estuda os factos para estabelcer leis geraes e procura explicar os fatos à luz das leis formuladas. Descobrir causas e explica effeitos eis o seu objecto. Todavia os factos que lhe pertencem têm feição característica. A geographia estuda a terra, porque a terra é a morada do homem. Não lhe interessam, portanto, senão aquelles factos que têm relação direta ou indireta com a vida humana (PROENÇA, 1928, p. 12).

Ambos enfatizam o caráter científico que deve permear o conhecimento sobre o habitat, categoria elencada para compreensão do objeto geográfico, que deve estar pautado pela observação com a finalidade de encontrar leis gerais que expliquem a feição da superfície terrestre.

Dessa forma, o ensino deveria privilegiar

[a] physiographia é pois, antes de tudo, um assumpto cujo estudo contribue a formação do indivíduo e a este critério é que deve obedecer o seu methodo de ensino. [...] Chegámos assim à necessidade de um conhecimento mais científico e mais circunstanciado da geographia pátria. Chegámos ao ensino da physiographia e da geologia brasileira, segundo a expressão da tese examinada. [...] em todo e qualquer assumpto de geographia, o meio em que vive o alumno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser accrescentadas como informações supplementares e comparativas (CARVALHO, 1925, p.5-6).

Além da dimensão científica, o desenvolvimento da inteligência, da linguagem e da psicologia centradas no aluno é destacado da mesma forma que a ênfase dada ao ensino da história pátria, tal como indicado no capítulo anterior que discorre sobre os contextos de produção das obras. Sob essa referência o professor deve

(...) ser orientado, quer quanto ao programma, quer no que diz respeito aos processos didacticos, para satisfazer simultaneamente sob o ponto de vista da cultura geral e do desenvolvimento da intelligencia e dos sentimentos do

individuo. Da parte do professor a realização desses objectivos exige boa preparação de linguagem, de historia pátria e de psychologia applicada [...]. Está claro que não consideramos aqui senão o ensino que comportam os nossos cursos primário e secundário. No estudo superior da matéria, que não existe ainda em nossas escolas, o objectivo não pode ser outro senão a satisfação do interesse científico (PROENÇA, 1928, p. 25).

Isso significa que tanto o currículo (o quê) quanto os modos de ensinar (como) devem considerar o sujeito do conhecimento, do ponto de vista de uma cultura geral e de sua cognição e interesses tendo o local como ponto de partida dos estudos, aspecto presente apenas nos níveis primário e secundário, da época, pois segundo o autor, no nível superior o objetivo da disciplina seria tão somente de cunho científico. Nota-se que, naquele momento, ainda não estavam organizados os cursos superiores de Geografia no Brasil, fato assinalado por Antonio Firmino. Ao lado da preocupação com o aspecto psicológico da criança, o estudo da Geografia deve compreender, ainda, a abordagem da história pátria, que no Brasil dos anos 1920-1930 esteve na centralidade dos currículos, por aliar-se aos ideais de construção de uma identidade nacional.

Os anos 1950 foram marcados pela mentalidade desenvolvimentista no país, em que o investimento na investigação científica e a formação de recursos humanos tornaram-se argumento para a superação do atraso econômico. Nesse contexto são criados, em 1951, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como resultado de ações que buscavam criar uma infraestrutura voltada a esse desenvolvimento.

O Brasil, cada vez mais urbanizado, assiste ao aumento da demanda por escolas de nível secundário, pois a Educação passa a ser considerada como forma de ascensão econômica e social pelas camadas populares. As escolas, que ofereciam esse nível de ensino, proliferaram por todo o país, porém, não havia corpo de professores suficientes para atender a essa demanda, principalmente no interior (PINTO, 2000), sendo esse “basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas” (PINTO, 2000, p.3).

Como alternativa, em janeiro de 1946, foi aprovado o “Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946. De acordo com esse Decreto-Lei, o candidato aprovado obtinha o direito de lecionar nas regiões onde não houvesse disponibilidade de professores habilitados por faculdade de filosofia” (PINTO, 2000, p. 3). Foi também criada a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), cujos objetivos eram:

[p]romover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário; conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento no País ou no exterior; promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, a fim de ajustá-los aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; elaborar material didático para as escolas secundárias; organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência e estabelecimentos distantes dos grandes centros; incentivar a criação e o desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; divulgar atos e experiências de interesse do ensino secundário; e promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros”(PINTO, 2000, p. 5).

A partir de 1955, a CADES passaria, ainda, a realizar os exames de suficiência para se obter o registro de professor e que “sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, seriam realizados cursos intensivos com a finalidade de orientação dos candidatos (PINTO, 2000, p.5). Os livros **Como ensinar Geografia e história no curso ginásial: Manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país (1956)** e **A sala de aula de Geografia (1960)** enquadram-se na produção bibliográfica publicada por esse órgão com tal finalidade. O primeiro deles foi escrito por uma equipe composta por Cleantho Rodrigues Ferreira; Emílio Mira y Lopez; Ethel Bauzer Medeiros; Imídio Giuseppe Nerici e Ariosto Espinheira. Já o segundo resulta do esforço da Comissão composta pelos professores Antonio Pedro de Souza Campos, Emmanuel Leontsinis, Carlos Goldenberg, Arthur Bernardes Weiss, Myrthes de Luca Wenzel e João Viana de Oliveira.

O primeiro livro compreende a Geografia como “o estudo da distribuição, na superfície da Terra, dos fenômenos físicos, biológicos e humanos, das causas dessa distribuição e das relações locais desses fenômenos”, ou, segundo Lespagnol, “descrição e a explicação científica da fisionomia atual da Terra” (BRASIL, 1956, p. 90).

Na segunda obra, essa compreensão situa-se

[n]o método geográfico, a análise da paisagem - onde se faz necessário o auxílio de várias ciências especializadas - seguida da síntese torna elástico e, por vezes, impreciso o campo da Geografia. Porém, esta se restringe ao estudo das relações homem-meio ambiente [...]. Longe de ser uma simples “descrição da terra”, a Geografia deve analisar no espaço - e no tempo - a estrutura das sociedades humanas, no objetivo máximo de ensiná-las a progredir dentro dos recursos fornecidos pelo meio, mostrando a possibilidade de maior aproveitamento desses recursos pela evolução da técnica (BRASIL, 1960, p.13).

Nos dois livros a Geografia é entendida como ciência de síntese, obtida a partir da leitura dos objetos no espaço onde procura-se a explicação para a distribuição desses mesmos objetos.

A prática do professor de Geografia, no livro **Como se ensina Geografia...** indica a necessidade de explicação e relação de causalidade para os assuntos a serem estudados, assim “Não basta ensinar o que existe na superfície terrestre, é indispensável que explique o porquê dos fatos, as causas e conseqüências dos fenômenos estudados [...] *o ver, pesquisar e fazer*, são práticas que constituem o que se chama experiência própria, de grande valor geográfico” (BRASIL, 1956, p. 93).

Nesse sentido, a prática em sala de aula deve abordar a *observação direta* (através de objetos, locais, fenômenos etc.); da *observação indireta* (utilizando-se estampas, fotografias, mapas etc.) e a *objetivação*, que se daria a partir da leitura e confecção de mapas; realização de exercícios em mapas mudos; representações em tabuleiros de areia e representação de aspectos da paisagem em maquetes. Além disso, o uso de fotografias e filmes que caracterizariam aspectos típicos ou contrastantes de determinados ambientes ou fenômenos. A *demonstração* ocorreria a partir de experiências realizadas por alunos e professores através de excursões ou em sala de aula (BRASIL, 1956, p. 94-95).

Em **A sala de aula de Geografia** realiza-se uma crítica de como o ensino teria sido direcionado por alguns professores da disciplina, os quais “procuram tornar seus alunos geógrafos-mirins e estes enveredam pelas ‘pesquisas’ além de seu alcance, perdendo-se, muitas vezes, no vocabulário técnico; e a compilação do que encontram é o fruto de seus trabalhos” (BRASIL, 1960, p.14).

Para a superação desse entrave ao aprendizado dos conteúdos geográficos apresentamos os objetivos recomendadas pela UNESCO para a *Escola Secundária*

- 1- Desenvolver, nos alunos, a capacidade de observar, analisar e concluir sobre os fatos geográficos, aplicando seus conhecimentos na compreensão dos problemas dos povos do mundo inteiro e do seu próprio meio [...]
- 2- Desenvolver, nos alunos, hábitos de trabalho e habilidades específicas da Geografia: consulta de textos, mapas, gráficos, globos, fotografias etc., além dos trabalhos de grupo, que levam os educandos à compreensão da vida em comunidade (BRASIL, 1960, p. 14).

De acordo com a Comissão que elaborou o livro, “o professor deve fugir ao ensino memorizado [...] Deve preocupar-se com a análise da ação recíproca meio ambiente-homem”, pois a

Geografia é precioso veículo de Educação moral e cívica. Da seca nordestina às cheias do Amazonas, do ferro à siderurgia, o aluno sente os problemas do Brasil. Mas, a Geografia vai além - estudando os ambientes onde se desenrolam os dramas da humanidade, facilitada a compreensão internacional, fator decisivo para a cooperação entre os povos (BRASIL, 1960, p. 14-15).

O livro, como a própria denominação de ficha técnica indica, tem como principal função instrumentalizar o docente na atuação em sala de aula, pois como princípios os educativos que estavam em voga apontavam, o uso de diferentes estratégias metodológicas que colocassem os estudantes numa posição ativa era necessário para a promoção da aprendizagem e superação das metodologias que privilegiavam a memorização como única possibilidade de ensino.

4.3 Neopositivismo e tecnicismo (os anos de chumbo)

Após o golpe militar em 1964, as mudanças tornaram-se intensas no âmbito político nacional, com consequências diretas para a sociedade e nela a Educação. De acordo com Saviani (2005), a Teoria do Capital Humano, que está subjacente à concepção pedagógica tecnicista, começou a aparecer nos debates sobre legislação educacional em fins dos anos 1950 e irradiou para as normatizações: lei 5.540/68 e do decreto 464/69 no que se refere à reforma do Ensino Superior e pela lei 5.692/71, que transformaram o ensino primário e secundário em 1º e 2º graus e os cursos de Geografia e História em Estudos Sociais.

Foi nesse período, como discutido anteriormente, que o Brasil assinou um acordo com a Missão Norte-americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil, o chamado acordo MEC-USAID, que provocou, entre outras medidas, o aumento de investimento estatal no setor de produção do livro didático e o estreitamento das relações entre governo e editoras (GATTI Jr., 2006). Nesse contexto marcado pelo aumento de número de vagas para o ensino de 1º e 2º graus, com baixo ou nenhum investimento na formação de professores, era necessária uma formação aligeirada (no ensino privado) e que contasse com fórmulas de rápida assimilação para serem utilizadas em sala de aula. Daí, surge a preocupação não em utilizar as experiências nacionais, mas em utilizar modelos estrangeiros, tidos como solução para uma realidade tão diversa e plural como a brasileira.

Os livros **O Ensino de Geografia (1965)** e **Iniciação ao estudo da Geografia (1967)** foram traduzidos e difundidos no Brasil, sob essa concepção. Ambos trazem em sua organização a preocupação em apresentar e definir o que é a Ciência Geográfica e qual o seu

sentido no ensino. Dessa forma, para Trhalls (1965), o ensino de Geografia deve levar o estudante à “compreensão do significado e do valor do estudo da Geografia” (Prefácio), que são:

i) vocacional (pelo conhecimento das diferentes atividades humanas possibilita ao indivíduo a escolha de sua profissão);

ii) desenvolvimento intelectual (o treino da observação desperta o interesse pela explicação dos fenômenos próximos e distantes);

iii) cidadania inteligente (o conhecimento sobre a natureza e o povo de seu país e de outros lugares permite a tomada de decisões levando-se em conta suas consequências) e a relação de causalidade no conhecimento geográfico;

iv) subsídio para outras disciplinas (destacam-se a História, a Literatura, a Economia, a Sociologia, Ciências Sociais, a Música e a Arte, através do conhecimento sobre os povos e meio geográfico);

v) alargamento das experiências de viagens (ler a paisagem de modo a compreender os diferentes modos de vida humana).

Esse valores são desenvolvidos, na visão da autora, devido ao trabalho em sala de aula pelos professores e deveriam acompanhar os indivíduos ao longo de sua vida, independente de que caminho sigam. Nesse sentido, a Geografia deve ser ensinada de maneira dinâmica, de forma que leve os estudantes a desenvolverem as “habilidades e capacidades envolvidas na leitura e interpretação de instrumentos geográficos, como mapas, gravuras, a paisagem local, gráficos, estatísticas e leituras” (TRHALLS, 1965, Prefácio).

O livro referido acima se organiza em onze capítulos, cujas temáticas envolvem a instrumentalização dos professores em ordem. Primeiro aparece a apresentação do instrumento ou recurso e a defesa de seu uso e sua importância para o desenvolvimento de habilidades específicas para o conhecimento geográfico. Em seguida, são descritas as possibilidades de uso através de unidades didáticas, de forma pormenorizada com vários exemplos realizados por ela ou por outros professores. No fim do capítulo são registradas as referências utilizadas. Os temas elencados e desenvolvidos no livro são: Geografia: sua natureza e função; O uso de globos e mapas; A gravura como instrumento de Geografia; Gráficos e estatística na Educação geográfica; Leitura da paisagem; Acontecimentos atuais em Educação geográfica; A leitura como instrumento na Educação geográfica; Material geográfico de leitura; Planejamento de unidades e atividades funcionais; Programa de prontidão para a Geografia; O ensino do tempo e do clima.

A organização dos temas parece revelar a preocupação com a explicitação da importância de determinadas estratégias para o ensino da disciplina, além de enfatizar o papel da fixação das aprendizagens por meio de atividades e testes que levem a uma prontidão sobre os conhecimentos geográficos.

A segunda obra, tal como o livro anterior, é uma tradução de uma obra publicada inicialmente nos Estados Unidos (1965), embora não haja referência em suas páginas ao acordo MEC-USAID, o livro chega ao país no mesmo contexto que o anterior, qual seja, o da reestruturação universitária, após o golpe militar. Duas diferenças devem ser pontuadas inicialmente sobre elas, a primeira é que a origem acadêmica dos dois autores é diferente. A professora Zoe Thralls teve sua trajetória toda ligada ao ensino de Geografia e atuou nas séries iniciais e no Ensino Superior, como professora de Prática de Ensino e formação de professores. Jan Broek, um holandês com estreitas relações acadêmicas com Carl Sauer dedicou-se ao longo da carreira aos estudos geográficos culturais. A parte final do livro, dedicada à Geografia ensinada é escrita pelos editores e organizadores da coleção, Raymond H. Muessig (Universidade de Ohio) e Vincent R. Rogers (Universidade de Minnesota), ambos professores de Educação. De acordo com Odilon Nogueira de Matos, que resenhou a coleção para a Revista de História da USP⁶¹, essa parte destinada aos professores em todos os títulos foi realizada pelos citados professores.

Os editores explicitam na orelha do livro que a coleção “Iniciação aos Estudos Sociais” destina-se a estudantes que estão iniciando seus estudos universitários (Geografia, História, Antropologia, Sociologia, Economia e Ciência política), por isso, aos autores foi solicitado que “partissem da própria natureza do estudo [...], descrevendo depois seu desenvolvimento histórico, especificando os métodos de trabalho e pesquisa por ela adotados, para então apresentar as ideias básicas fundamentais que surgiram de seu campo”.

A Geografia cultural é uma abordagem que surgiu como crítica ao positivismo científico clássico na primeira metade do século XX. Segundo Oliveira (2005), baseada em Gomes (2000), Carl Sauer, Richard Hartshorne e R. Shaeffe são autores considerados os precursores dessa abordagem e afirmavam que a ausência de um método científico bem delimitado decorreria sua fragilidade.

Para Carl Sauer, essa fragilidade seria ultrapassada a partir dos estudos da morfologia da paisagem que atuaria como estímulo ao desenvolvimento do método da pesquisa geográfica. Esse método apresenta-se da seguinte forma: “[...] as estruturas possuem sempre

⁶¹ MATOS, Odilon Nogueira de. Resenha de: Social Science Seminar Series. **Revista de História da USP**, v. 41, n.83 (1970).

elementos ‘necessários’; todas as formas podem ser reconhecidas por suas funções homólogas em diferentes paisagens; os elementos estruturais devem ser organizados em séries, para compor tipologias morfológicas” (SAUER apud GOMES, 2000, p. 232).

Para Paulo César da Costa Gomes, “Hartshorne orienta a Geografia em direção à reunificação de seu campo de pesquisas físicas e humanas, pois a região é a síntese destas relações complexas. A região é ao mesmo tempo, o campo empírico da observação e o campo das verificações das relações gerais” (GOMES, 2000, p. 240).

De acordo com Oliveira (2005), Schaefer considerava que a Geografia ainda não se firmara como ciência porque não possuía um método próprio, e por isso, deveria privilegiar o *método científico* - comum a todas as ciências. A utilização do método científico (objetivo, geral e preciso) e da linguagem científica (linguagem matemática) marcariam o rompimento com a tradição, que privilegiava as aparências e a descrição, a observação direta.

Com relação à **Prática de Ensino**, a obra sob a lógica (não escrita) da organização de conteúdos 3+1 (em que o conhecimento específico da Geografia se sobrepõe aos didático-pedagógicos), e a parte final do livro (capítulo VII) apresentam-se as Sugestões de Métodos para Professores, no qual a função de seu ensino é assim colocada:

A organização do livro remete à lógica da formação dos cursos de licenciatura sob a abordagem 3+1 (constituída por três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas), que foi tratada anteriormente. Podemos afirmar isso porque os seis capítulos iniciais abordam conteúdos específicos da Geografia, ao passo que no final do livro, apresentam-se as Sugestões de Métodos para Professores, numa clara definição de lugares e hierarquia de conhecimentos. Nesse sentido, a obra traduz uma das ideias-força vigente no período, acerca da formação docente, onde basta dominar os conteúdos específicos da disciplina e aprender algumas técnicas para aplicar esse conhecimento em sala de aula.

No estudo da Geografia, o professor tem a oportunidade excepcional de ajudar as crianças e jovens a conhecer as inter-relações, a colocar as partes nos todos, a imaginar configurações conceptuais mais amplas. Muitos aspectos das outras ciências Sociais podem ser esclarecidos através do conhecimento geográfico - supondo-se, decerto, que o professor estenda os perímetros de sua abordagem da Geografia. Se ele considerar a matéria como pouco mais do que os nomes dos continentes, países, capitais e colheitas, não haverá conceitualização nem generalização (MUESSIG e ROGERS, 1967, p. 111).

A seguir são apresentados cinco temas que podem ser trabalhados em sala de aula pelos professores, a partir de diferentes estratégias. Não houve, por parte dos editores brasileiros, intenção em fazer qualquer adaptação à obra, pois todos os exemplos citados

referem-se ao território estadunidense. Isso mostra a necessidade de produzir soluções imediatas, com baixo custo para a Educação brasileira.

4.4. O movimento crítico geográfico e as teorias histórico-críticas

Os questionamentos são condição primeira para mobilização das mudanças que ocorrem no conhecimento científico e, os anos 1960 e 1970, foram férteis, nesse sentido, com relação a todos os setores da sociedade fundamentada no sistema capitalista. As críticas podem ser contextualizadas com o fim da Segunda Guerra Mundial, a partir da qual iniciaram-se os processos de descolonização na África e na Ásia, com a constatação das desigualdades entre os países (chamados de desenvolvidos e subdesenvolvidos) e com o reconhecimento da excessiva exploração dos recursos naturais. O papel social da ciência passa, então, a ser colocado em questão em função de sua proximidade direta ou indireta com os meios produtivos (OLIVEIRA, 2005).

Como um dos campos disciplinares,

[a] Geografia não passou à margem dessas discussões, podendo-se destacar duas vertentes críticas que se desenvolveram. A primeira, direcionada à Geografia Clássica ou Tradicional e ao seu conteúdo ideológico que, segundo seus críticos, estava alinhado no sentido de manter a ordem social vigente. A segunda relaciona-se à perspectiva da Nova Geografia que, na busca pela neutralidade científica, acabou se perdendo em meio ao uso excessivo de modelos matemáticos e técnicas quantitativas que não traduziam a realidade de forma concreta - tal como se pretendia (OLIVEIRA, 2005, p. 48).

A partir dessas críticas, a Ciência Geográfica organiza-se sob duas novas orientações epistemológicas: a Geografia Crítica ou Radical e a Geografia Humanística, que denunciavam a ausência do homem como centro das pesquisas, no paradigma clássico e na Nova Geografia.

Para os adeptos do paradigma crítico, não se poderia, em momento algum, desconsiderar as contradições sociais presentes no espaço. Os geógrafos críticos ainda afirmam que a Nova Geografia não ultrapassou o método clássico de conhecimento, indicando que essa proposta apenas impôs à Ciência Geográfica uma nova roupagem, travestida da lógica matemática. De cunho marcadamente marxista, a Geografia Crítica avalia que o espaço só poderia ser compreendido em sua totalidade se considerado como produto social.

A Geografia Humanística, cujo surgimento é apontado por alguns autores em fins dos anos 60 e 70 do século XX, é uma corrente de pensamento na qual estariam as novas

tendências que procuram negar a excessiva valorização das técnicas matemáticas que marcam a Geografia nos anos anteriores. Paulo César da Costa Gomes (2000, p. 305) afirma que o movimento humanista na Geografia é marcado pela multiplicidade de referências, tendo, contudo, como aspecto comum, a crítica à “[...] forma e conteúdo da Ciência Geográfica praticada até os anos setenta [...]”, que seriam inadequadas e insuficientes.

A fenomenologia é o referencial filosófico dessa corrente de pensamento, assim denominada porque “[...] procura compreender e interpretar as ações humanas com relação aos seus sentimentos e entendimentos do espaço levando em conta, até mesmo, como a simbologia e o significado dos lugares podem afetar a organização espacial” (ZANATTA, 1996, p. 31). Dessa forma, o espaço vivido e o lugar são as categorias que mais apresentam importância nessa abordagem. Trata-se de um olhar que busca resgatar o homem como referência para as diversas investigações, apoiadas, principalmente, na ideia de subjetividade inerente a qualquer processo de conhecimento (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, buscou-se identificar quais referências teóricas estavam subjacentes nas obras levantadas para esse período: seriam elas de cunho crítico-marxista ou de cunho fenomenológico?

Publicado em 1986, pela editora Loyola, o livro **A Geografia do aluno trabalhador** possui apresentação pela professora Maria Lúcia E. Rodrigues, que a define: “Assim, em seu trabalho, Márcia resgata a Geografia como uma ciência social e a própria escola na sua função política e social. Desta forma, este texto abre caminhos de reflexão fecunda para todos os geógrafos: pesquisadores e professores (RODRIGUES, 1986, p.10)”. Essa obra é parte da coleção Educação Popular, das Edições Loyola, cujo conselho editorial era composto por Selma Garrido Pimenta, Helena Gemignani Peterossi, Ivani Catarina Arantes Fazenda e Maria Felisminda de Rezende e Fusari.

Na introdução, a autora afirma que o texto, resultado de sua dissertação de mestrado, é fruto de três convicções: *i)* a importância da escola formal para as classes populares; *ii)* a necessidade de redefinir o conteúdo de nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo; e *iii)* a importância de partir, no ato de ensinar, do saber que o aluno traz consigo, de sua “história” (Ibidem, p.11-12).

A obra compõe a Coleção Educação Popular, e organiza-se em três capítulos:

Capítulo I- dos problemas gerais ao problema central do ensino de Geografia;

Capítulo II- Espaço Geográfico;

Capítulo III- Espaço real: análise das “histórias de vida”;

Capítulo IV- Espaço real: contando histórias, nossa Geografia;

Capítulo V- Integração do “espaço real” ao espaço geográfico no ensino de Geografia.

Uma curiosidade sobre a obra é que, apesar de nunca ter sido reeditada, continua com vigor, aparecendo em todas as regiões do Brasil. A autora foi professora da Educação Básica e, no Ensino Superior, de Prática de Ensino de Geografia.

Para Rezende, o ensino deve pautar-se pela valorização do saber do aluno, pré-escolar, que nasce de sua experiência como ser no mundo. Ao se adotar o

(...) conceito de espaço social, produzido e reproduzido pelos homens na dinâmica de uma tensão histórica permanentemente, e nos dispomos a operacionalizá-lo a cada dia em sala de aula, a integração do espaço real com o espaço geográfico torna-se quase que uma exigência de nossa atitude crítica diante da Geografia tradicional. Como ignorar o sujeito social concreto que o aluno foi e é - com a consciência espacial peculiar que objetivamente possui - no esforço de pensar o espaço social ao qual ele pertence e no qual desempenha um papel que não é absolutamente gratuito ou inútil? (RESENDE, 1980, p. 165).

Ao final do livro, com base nas críticas tecidas em relação ao caráter positivista do ensino de Geografia, observado por ela, em relação ao tema Os Rios Brasileiros (Elian Allabi), indica algumas orientações para a Prática de Ensino:

- a) Que se investigue, antes de trabalhar com o texto, o saber que o aluno traz consigo a propósito do tema [...]
- b) Havendo em classe alunos de diferentes origens (urbana, rural) que se estabeleça e compare o valor do rio para cada tipo de comunidade, ou seja, para diferentes processos produtivos.
- c) que se procure identificar, na comunidade dos alunos em questão, se há ou não diferenças sociais na utilização do rio [...]
- d) Que se procure selecionar (junto aos alunos, trocando até mesmo ideia com eles) quais as informações do texto [...] têm verdadeira importância para estudar os rios, as bacias hidrográficas mencionadas enquanto elementos do espaço geográfico global, enquanto fatores de produção do espaço social (RESENDE, 1980, p.175).

A autora afirma tratar-se apenas de ilustração, pois não tem a pretensão de elaborar uma proposta didática. Tal ilustração relaciona-se ao fato de que, muitas vezes, os professores não possuem condições de escolher o livro didático com o qual vão trabalhar, e por isso há a necessidade de colocar-se criticamente diante desse tipo de material.

O livro produzido em fins da década de 1980, **Para onde vai o ensino de Geografia?**, reflete o próprio momento de redemocratização nacional e, com ele, os questionamentos acerca dos rumos da Geografia Brasileira e de seu ensino, materializados no V Encontro da AGB, ao mesmo tempo em que aborda uma crise da escola como instituição social. Nesse sentido, os textos aparecem divididos em duas partes: na primeira eles apontam os problemas,

alvos dessa crítica e na segunda parte, apontam possibilidades de enfrentamento de tais questões levantadas anteriormente, a saber: 1) a crise da Geografia, da escola e da sociedade e 2) os novos rumos. A obra, autodenominada de crítica, é escrita por estudantes da pós-graduação em Geografia naquele momento, bem como por professores do Ensino Superior. Faz parte da coleção *Repensando o Ensino*, que buscava “expor e analisar as experiências e estudos relativos à questão do ensino em diferentes áreas do conhecimento”, segundo seus editores.

Nesse sentido, a Geografia é compreendida como a ciência que explica a realidade a partir da produção do espaço pela sociedade, com suas desigualdades e contradições resultantes das relações de produção e apropriação da natureza que nele se desenvolvem.

Com relação ao ensino, ressalta-se o compromisso com a transformação da sociedade e a construção de uma nova proposta educacional “[...] que permita fazer uma reformulação dos conceitos científicos, não mais na ótica da dominação, mas naquela que propõe uma história viva do homem e de sua criação” (RESENDE, 1980, p.12). Para que isso ocorra torna-se necessário compreender que “[...] professor e aluno representam pólos dinâmicos que se completam, justamente por sua diversidade” (Idem).

Sendo assim,

É nesses termos que seu ensino [de Geografia] adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições (Ibidem, p.143).

Aos professores cabe o papel de

(...) ensinar os conceitos elementares da Geografia, economia, política, sociologia, política, antropologia, e outras ciências humanas e da natureza: geologia, geomorfologia, climatologia, astronomia, etc.[...] e a transformação desses conceitos passa necessariamente pela questão ideológica, da ideologia de classe que ele, professor, professa. Esta ideologia é que dá parâmetros para a definição e escolha da Geografia que ele ensina (Idem).

4.5 Os anos 1990 e 2000

O alcance das transformações na Geografia escolar enfatizadas em forma de discurso ao longo dos anos 1980 foi modesto (BRAGA, 1996, CAVALCANTI, 1998, PONTUSCHKA, 1999, KAECHER, ZANATA, 2010, SANTANA, 2010) e pouco atingiu a

escola com relação à forma de tratamento dos conteúdos. Tais pesquisas indicavam um distanciamento dos referenciais teóricos da disciplina e da Didática nas abordagens de Geografia na sala de aula e ampliam-se as análises que reafirmam a necessidade de investimento na formação de professores, como forma de atingir tais fragilidades.

Essas críticas agora são oriundas de novos sujeitos, que pleiteiam o reconhecimento de um lugar específico onde se faz Geografia: a escola. Amparados em estudos teóricos - da didática, da filosofia, do currículo e da aprendizagem - esses atores/protagonistas defendem a diferenciação entre duas formas de se produzir conhecimento: a escola e a academia. Compreende-se que esse processo se iniciou em anos anteriores, quando muitos desses autores eram ainda estudantes de graduação. Nesse processo teve grande importância o movimento iniciado pela AGB, através dos Encontros Nacionais e do Fala Professor (1987), em que vários desses e dessas personagens iniciaram sua militância em defesa da Educação, da Geografia e do ensino da Geografia. De acordo com Pontuschka,

[a]s 2 mil pessoas presentes nesse evento instigante e polêmico refletiram sobre as ansiedades e dúvidas dos professores de Geografia de todos os Estados do País, ou seja, sobre o que ensinar, como ensinar, e como avaliar os conhecimentos geográficos nos diferentes níveis de ensino com base na chamada Geografia crítica (PONTUSCHKA, 2012, p. 71).

Num contexto marcado pela multiplicidade teórica tanto educacional como geográfica, o ensino se firma como foco de pesquisas sob as mais diferentes abordagens, fato registrado por Pinheiro (2001); Silva (2006), Silva (2012), Buttoni (2011) e Cavalcanti (2016), entre outros. Neste trabalho essa tendência também apareceu a partir do levantamento das obras aqui descritas. Vale ressaltar que aqueles levantamentos foram realizados tendo como referência trabalhos acadêmicos de mestrado, doutorado e eventos científicos, ao passo que esse teve como foco livros produzidos para professores, o que demarca sua singularidade.

Tal apontamento é necessário porque, até a década de 1980, era comum que autores de obras destinadas à formação de professores não tivessem ligação direta com o ensino, bastando, para isso, ser referência em sua área de atuação. Por isso a importância do registro desses autores/atores/professores/militantes, pois são eles, juntamente com seus leitores, os responsáveis pela demarcação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, mesmo que essa seja multicolorida teórica e tematicamente. Nesse sentido, olharemos mais de perto essas produções e o que elas dizem sobre **como ensinar** e **como selecionar o que ensinar**.

O livro **Metodologia do ensino de história e Geografia (1992)** não se dirige diretamente a professores de Geografia. Entretanto, considerou-se sua permanência no banco

de dados por difundir o conhecimento geográfico para professores que atuarão nas séries iniciais, objeto de importantes trabalhos que envolvem o ensino e aprendizagem em Geografia. O livro compõe a coleção “Coleção Magistério 2º Grau” e encontra-se em sua décima segunda reimpressão, fato que por si só já despertaria a atenção: a sua longevidade editorial. A autora não tem formação em Geografia e, talvez, por isso, a preocupação principal do livro é o conteúdo instrucional, com indicação de estratégias didáticas e organização dos conteúdos, assim distribuídos:

I- O ensino de ciências humanas, em que no capítulo 1 procura-se caracterizar essa área de conhecimento e sua contribuição para a formação do aluno de 1º grau.

II- Proposta para o ensino de História e Geografia. O capítulo 2 aborda os eixos geradores do conhecimento e apresenta discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem nas ciências humanas. O capítulo 3 trata especificamente da metodologia de ensino de História e Geografia no 1º grau.

III- Metodologia do ensino de História e Geografia, sendo que, do capítulo 4 ao 7, são apresentadas orientações curriculares e programáticas por série. No capítulo 8, a formação do professor, e no capítulo 9 a atuação do aluno mestre.

Geografia, escola e construção de conhecimentos (1998) foi publicado a partir de uma tese de doutoramento e constitui parte da Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico, da Papyrus Editora. Organiza-se em quatro capítulos:

- Ciência Geográfica e ensino de Geografia;
- O conhecimento geográfico através de representações sociais de determinados conceitos elementares;
- Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino;
- Propostas metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar.

A referida pesquisa foi realizada junto a alunos de 5ª e 6ª séries, em duas escolas de Goiânia, bem como das representações de professores que trabalham ou trabalharam com esses alunos, e objetivou estabelecer a relação entre “[...] o conhecimento científico da Ciência Geográfica e os saberes construídos pelos alunos em situações escolares” (CAVALCANTI, 1998, p. 9). A autora situa seu texto no conjunto de trabalhos que buscam contribuir para o “[...] enfrentamento de fatores intraescolares da qualidade de ensino [...], mais especificamente com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (Ibidem, p. 11).

Nesse sentido, deve-se considerar o papel da Geografia escolar como aquele que deve “[...] prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de

apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade [...]” (Idem). É um livro, cuja reflexão teórica e metodológica contribui para a melhor definição de especificidades que demarcam a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

Como reflexo das discussões em torno da importância do ensino, **A Geografia na sala de aula (1999)** pretende trazer

[...] reflexões, análises e críticas profundas e necessárias sobre o ensino de Geografia, ora como **possibilidade de uma “construção pedagógica da realidade”**, ora com o sentido de **apresentar a relevância da Geografia na formação do cidadão**, ou ainda, os **instrumentos analíticos necessários ao ensino** (CARLOS, 2006, p. 7-8).

O texto concebe como perfil esperado de um professor aquele que **compreende sua realidade a partir do objeto da ciência, o espaço geográfico** e que reverbera esse conhecimento em sua ação docente, e onde conteúdos como território, relação global-local, periferia, cartografia devem estar presentes pautando esse cotidiano no espaço escolar.

São nove artigos escritos por dez diferentes autores, assim distribuídos: i) Trajetórias e compromissos da Geografia brasileira; ii) Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação; iii) Ensino de Geografia: um retrato desnecessário; iv) A Geografia e a construção da cidadania; v) A Geografia e suas linguagens: o caso da cartografia; vi) Apresentando a metrópole na sala de aula; vii) Cartografia no Ensino Fundamental e médio; viii) Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado; ix) Cidade, cotidiano e TV.

Esses artigos, escritos por diferentes autores, fazem uma reflexão sobre as mudanças almeçadas naquele momento para os desafios de ensinar Geografia numa sociedade marcada por intensa desigualdade em contexto de globalização e de mudanças instantâneas, aspectos definidores da realidade espacial.

Concebido por pesquisadores de diferentes instituições de ensino do Rio Grande do Sul, o livro **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano (2000)** é uma publicação voltada para instrumentalização das e dos professores em sala de aula. Como aparece citado no texto, apresenta uma concepção da Ciência Geográfica, em que consiste na compreensão do **“espaço geográfico, entendido como um produto histórico**, com um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem” (CASTROGIOVANNI et al., 2000, p. 9). Para os autores a Geografia Escolar deve “[...] proporcionar situações de aprendizagem que **valorizem as referências dos alunos quanto ao**

espaço vivido. Estas referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas” (CASTROGIOVANNI et al., 2000, p. 9).

O texto de apresentação da obra explicita a preocupação em “delinear propostas pedagógicas que possam auxiliar os professores a organizar atividades de ensino mais envolventes visando a **aprendizagem significativa**” (Ibidem, p.10). Nesse sentido, observa-se que o peso maior do conteúdo sejam as metodologias, com o tratamento da abordagem base teórica que dá sustentação às mesmas.

O livro organiza-se em quatro capítulos, sendo três produzidos por três professores diferentes e o quarto em que são apresentados os autores e a autora: capítulo 1- *Aprensão e compreensão do espaço geográfico*; capítulo 2- *Estudar o lugar para compreender o mundo*; capítulo 3- *Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático*, e o capítulo 4- *Sobre os autores e a autora*.

Publicado inicialmente em 2004 **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais** resulta da dissertação de mestrado do autor e consiste tanto num exemplo de metodologia voltada para o ensino de Geografia nas séries iniciais, como apresenta reflexão sobre importantes conceitos geográficos e sua abordagem na Educação Básica. O livro possui seis capítulos, a seguir discriminados;

- Método- desvelando o tema: tratamento da compreensão do período atual a partir do conceito de globalização;
- Dilemas do ensino de Geografia: estado da arte acerca do ensino de Geografia, no Brasil.
- O ensino de Geografia para crianças: em busca da totalidade-mundo: compreensão do mundo a partir do lugar, escolha para o trabalho com crianças.
- A sala de aula: do método a práxis, da práxis ao método: descrição das atividades realizadas, apresentação do método.

Repleto de lista de figuras e quadros com as atividades, bem como desenhos e croquis realizados pelos estudantes, sua importância reside no fato de discutir o ensino e aprendizagem nas séries iniciais de escolarização à luz da perspectiva de Vygotsky. A opção pela abordagem **totalidade mundo** foi concebida como contraponto a um ensino fragmentado adotado nos espaços escolares, de modo a levar os estudantes a compreender a realidade na qual vivem e ao mesmo tempo estabelecer relações com o espaço global.

O livro **O Ensino de Geografia no século XXI (2004)** procura discutir teoricamente, do ponto de vista da Geografia Crítica voltada ao ensino dessa disciplina e a define como:

(...) o conhecimento a ser alcançado no ensino, **na perspectiva de uma Geografia crítica** não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva, *dos grupos sociais*. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história (VESENTINI, 2004, p. 37).

Assim sendo, os cinco textos produzidos por diferentes autores buscam subsidiar professores da Educação Básica, do ponto de vista teórico, para que possam repensar suas práticas em sala de aula **visando uma Educação que leve os estudantes a se emanciparem ideologicamente.**

A Educação Geográfica: teorias e práticas docentes (2005) soma-se ao conjunto de obras que propõe uma reflexão teórica sobre o ensino e aprendizado de Geografia, sob diferentes temáticas e abordagens, com autores de diferentes instituições formadoras de professores, onde

(...) analisam a relação entre a teoria e a prática, o que significa pensar epistemologicamente sobre a origem do conhecimento numa orientação teórica construtivista, ou seja, como ocorrem os processos de evolução conceitual de espontâneas para a científica, induzidas por meio de intervenções educativas, bem como o papel do educador (CASTELLAR, 2005, p.7).

Os temas desenvolvidos são:

- Projetos de estudo em BioGeografia: Uma abordagem significativa da construção de projetos;
- O *Emílio*, de Rousseau: Contribuições para o estudo do espaço e da Geografia;
- A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia;
- O ensino da cartografia temática;
- Ensino de Geografia e diversidade Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino;
- Pensar por conceitos geográficos;
- A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico;
- Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de Geografia;
- Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial;

- Alfabetização cartográfica A construção do conceito de visão vertical e a formação de professores.

O livro, escrito por vários autores, toma como centralidade o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos geográficos, que, mobilizados, devem subsidiar o trabalho em sala de aula.

Concebida como parte da coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico, o título **A Geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana (2008)** é um trabalho de natureza teórica que pretende contribuir para a formação da cidadania através do ensino de Geografia, haja vista a dificuldade encontrada por professores da Educação Básica em abordar a temática da CIDADE. Dificuldade essa verificada através de pesquisa coordenada pela autora do livro, realizada na cidade de Goiânia. O livro está organizado em sete capítulos:

- Concepções de Geografia e Geografia escolar no mundo contemporâneo;
- Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e Prática de Ensino;
- Uma Geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano;
- A cidadania, o direito á cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano;
- Cidade e vida urbana: a dinâmica do\no espaço intraurbano e a formação para a participação em sua gestão;
- Lugares periféricos da cidade, vida cotidiana e o ensino de Geografia;
- Cidade, cidadania e possibilidade de realização do ensino de cidade em Goiânia.

A obra **Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado (2007)**, como apontado no prefácio da obra, trata-se de uma reflexão sobre a prática de uma professora de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Geografia. Constitui-se de prefácio, introdução e dezenove capítulos resultantes da reflexão sobre as diversas metodologias adotadas durante a experiência profissional, ao longo de um ano. São eles: Estágio em parceria universidade-Educação Básica; A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado; Convite para inventar um novo professor; Conhecimento do espaço escolar; Planejamento; A construção do conhecimento moral; A didática da afetividade; O aluno, o professor e a escola; Um diário da construção de respeito e afeto; Aulas tediosas, alunos alienados; Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda?; Como aprender Geografia com a utilização de jogos e

situações-problema; Multimídia na escola: formando o cidadão numa cibersociedade; Ensino de Geografia e produção de videodocumentário; Alfabetização cartográfica; Aprender Geografia em sala ambiente; Estudo do meio; Avaliação no processo: aprender ensinando; Fechando o livro e abrindo o diálogo.

O livro contém, ainda, vários anexos, com os materiais utilizados durante as aulas e roteiros para os estagiários nas unidades de ensino. Além desses, resultados das entrevistas e questionários utilizados durante a realização da pesquisa, onde

(...) ousamos caracterizar os estágios da Prática de Ensino como momentos de formação continuada para os professores regentes, associada à formação inicial dos alunos estagiários. Estamos propondo que tanto professores regentes quanto licenciandos se debruçam sobre a aula planejada, dada, observada e avaliada, utilizando-a como objeto de investigação e reflexão (PASSINI et al., 2007, p. 14).

Apesar de não haver referência explícita sobre as abordagens, o trecho acima nos permite pensar numa concepção baseada na ideia do desenvolvimento de uma profissionalidade docente, marcada pela relação estreita entre a formação inicial e a formação continuada dos professores (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2010).

Para ensinar e aprender Geografia (2007) foi a obra de maior ocorrência nas instituições pesquisadas. Teve sua primeira publicação em 2007 e a última em 2009. É parte da coleção **Docência em formação**, da Editora Cortez, destinada a várias licenciaturas. Esse texto ressoa mais uma vez as mudanças ocorridas no âmbito da Geografia escolar, ao pontuar centralidade da aprendizagem no aluno sem, no entanto, tirar a autonomia criativa do professor. Tal como o livro **Geografia no ensino básico**, o ambiente escolar não é dissociado como espaço e sua abordagem insere-se como conteúdo a ser trabalhado, ao mesmo tempo que convoca o professor com sujeito ativo, também de aprendizagem.

Apresenta-se organizado em três partes, sendo a primeira, “a Geografia como ciência e disciplina escolar”, com três capítulos, onde discute-se a concepção de Geografia científica e Geografia escolar, e aborda-se a história da Geografia escolar e a formação no Ensino Superior. A segunda parte, “O ensino-aprendizagem da Geografia e as práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais”, também se organiza em três capítulos e apresenta inicialmente uma discussão conceitual, bem como tais conceitos aplicados ao ensino de Geografia, e ainda uma discussão sobre a metodologia do Estudo do Meio. A terceira e última parte, “Representações e linguagens no ensino de Geografia”, aborda os diferentes materiais didáticos utilizados na escola, do ponto de vista tanto de uma discussão teórica, como também

de possibilidades metodológicas. A obra apresenta, ao final dos capítulos, propostas de atividades aos professores, bem como indicação de bibliografia para complementar os estudos sobre a temática desenvolvida.

Mais uma das obras publicadas pela editora Contexto, **Geografia no ensino básico: questões e propostas (2008)**, destina-se, nas palavras da própria autora, aos professores de Geografia da escola básica, níveis fundamental e médio e licenciandos em Geografia. Organizada em duas partes, pode ser classificada como uma reflexão sobre a escola e sobre o ensino. O texto ancora-se na perspectiva da Geografia crítica e apresenta possibilidades de trabalho com os educandos tendo como ponto de partida e de chegada os próprios, de modo que os conteúdos sejam pensados a partir da realidade, e os conhecimentos ampliados ao final da etapa. Trata-se de metodologia de ensino, porém, sem o caráter prescritivo tecnicista.

A primeira parte, “Escola e ensino de Geografia”, apresenta-se da seguinte forma: “Escola - uma teia de relações; fazer-pensar: fonte do ensinar-aprender; questões preliminares do ensinar-aprender”. A segunda parte aborda: “Como começar? por um aluno indagativo e especulador; um saber novo, mas sempre provisório”. Propõe-se, no texto, uma “reflexão sobre o ensino de Geografia [...]” (KIMURA, 2011, p7-8) a partir de várias questões anotadas pela autora, ao longo de sua trajetória profissional, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, em que a opção adotada foi a de realizar tal reflexão tendo como ponto de partida e chegada a escola básica, onde esse ensino se realiza.

O conjunto de obras produzidas e selecionadas nesse período reflete, em parte, o atual estágio de desenvolvimento da Geografia escolar no país, ao reverberarem a preocupação com a formação teórica dos professores com a defesa da autonomia em sala de aula e com a centralidade do estudante. Observa-se a busca pela horizontalidade nas relações entre escola e universidade, que se refletem em tendências sobre a **Prática de Ensino (como ensinar e como selecionar o que ensinar)**.

A partir de 2010 não foram identificados livros que constassem em mais de 15 instituições, dentre as pesquisadas. Esse fato pode relacionar-se pelo curto período em questão, pois foram apenas quatro anos (2010 a 2014). Os livros, depois de publicados, necessitam de tempo para que sua divulgação ocorra, e, além disso, o levantamento efetuado ocorreu a partir dos acervos disponíveis nas bibliotecas. Às vezes, uma obra é comprada, porém, em função dos trâmites internos, pode demorar a ser disponibilizada ao público. Ou seja, as obras publicadas durante os anos 2000 e anteriores tiveram o tempo de maturação para sua distribuição.

4.6 Modos de ensinar as ideias-força nos livros para professores de Geografia

No período analisado entre 1925 a 2014 foram selecionados livros produzidos para a leitura de futuros professores de Geografia. Esse objeto foi definido por ser ele portador de um discurso que, muitas vezes, sintetiza a produção intelectual de uma área e um discurso normatizador do currículo. Ao entrevistar professores em atuação profissional, Santana (2010) constatou que no processo de formação inicial o contato com as leituras foi uma das memórias que permaneceu. Essa circunstância corrobora a necessidade de olhar mais detidamente para esse material, como importante veículo de difusão sobre o que seja ou não relevante para a atuação profissional, do ponto de vista de conceitos e concepções.

Os autores sempre desempenharam um importante papel na difusão do conhecimento geográfico e cada livro portava e porta diferentes concepções de ensino e de Geografia. Entretanto, a partir dos anos 1980 e principalmente 1990 essas vozes ecoam cada vez mais alto e cada vez mais longe, demarcando o lugar de onde falam, da escola, da formação de professores, das salas de aula e dos movimentos de luta em defesa da Educação.

Na primeira metade do século XX, duas tendências podem ser observadas: de um lado, aquela materializada no livro **Curso Superior de Geografia Geral**, no qual se vê uma Prática de Ensino centrada na enumeração de informações, que define também a seleção e organização dos conteúdos, bastando, para isso, a memorização para professores e alunos.

Outra tendência foi identificada nas obras **Methodologia do ensino da Geografia e Como se ensina Geografia**. Ambas caracterizavam-se por apresentar a centralidade do processo educativo no estudante, que passaria agora a ter uma postura mais ativa e os conteúdos deveriam ser selecionados e as metodologias escolhidas a partir desse princípio. Dessa forma, a Prática de Ensino é concebida como o lugar das metodologias ativas, com a inclusão de aulas de campo e atividades manuais (produção de mapas, por exemplo).

Na segunda metade do século XX, houve novas mudanças. Num primeiro momento, a expansão do ensino secundário e a necessidade de formar professores para esse nível de ensino levou o Estado a promover cursos de aperfeiçoamento e a produzir material didático destinado para esses cursos. A influência escolanovista ainda estava presente, ao tomar o estudante como sujeito ativo, porém, os materiais expressam uma organização que está mais diretiva em relação à Prática de Ensino. Ao professor coube a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos, bastando, para isso, apenas utilizar materiais e estratégias diversificadas. Essa ideia comportaria uma Prática de Ensino centrada no uso de

metodologias. Os livros **Como ensinar Geografia** e **A sala de aula** expressam essa tendência.

Num segundo momento, após o golpe militar, o controle estatal sobre a Educação aumenta e a Teoria do Capital Humano justifica as mudanças correntes, com o aligeiramento da formação de professores, através da criação das licenciaturas curtas. São difundidas obras produzidas nos Estados Unidos e traduzidas para o português sem qualquer preocupação de adaptação à realidade brasileira. Nelas está embutida a lógica, reforçada mais uma vez, de que o professor é o principal responsável pelo insucesso dos estudantes. Assim, para além de metodologias diferenciadas, os docentes devem ser imaginativos e criativos no trabalho em sala de aula. Constituem esse grupo os livros **Introdução ao estudo da Geografia** e **Ensino de Geografia**.

Em reação ao domínio do neopositivismo geográfico e cerceamentos de diversas ordens na Educação, os anos 1970 e 1980 foram tempos de intensas críticas que reverberaram nas obras **A Geografia do aluno trabalhador** e **Para onde vai o ensino da Geografia...** As duas tinham a marca da crítica como pano de fundo, porém, cada uma, a seu modo, se colocava frente aos desafios apontados para a Educação geográfica. Na confluência dos dois livros está o entendimento da disciplina como uma ciência social, cujo objeto é o espaço geográfico. Márcia Resende identifica na raiz dos problemas relativos ao ensino a “maneira como a Geografia é encarada por nós que a ensinamos: de uma forma fracionada e parcial, nunca como totalidade; nunca como o trabalho de homens históricos sobre o espaço que a história da sociedade humana reproduz” (RESENDE, 1986, p. 19). Nesse sentido, “o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais” (VESENTINI apud OLIVEIRA, 1988, p. 37). A Prática de Ensino estaria ancorada assim, no desvendamento do conhecimento sobre o espaço a partir das práticas sociais, na qual se reconheça o lugar social ocupado pelos estudantes.

Em meio à situação de crise anunciada pela pós-modernidade, relativa ao descumprimento à promessa de solução aos problemas humanos, pela racionalidade moderna, as disciplinas viram-se sob suspeitas de validade ou não, como foi o caso da Geografia, cujo questionamento foi justificado porque “Toda ciência precisa ajustar-se a sua contemporaneidade. Mas precisa também manter a essência de sua peculiaridade, sob o preço de perder-se e não encontrar o caminho que a ponha na perspectiva da atualidade que procura” (MOREIRA, 2014, p. 161). A compreensão da realidade como fato complexo

exigiria também instrumentos de análise que ultrapassassem os limites impostos pela racionalidade simplificadora.

Tais questionamentos reverberam no ensino da disciplina, que incorporou, ainda, aqueles representados pelos estudos do campo da Educação, relativos ao currículo, ao ensino e aprendizagem, à Didática. Assim, a produção acadêmica relativa à Geografia escolar, agora com nítida identidade em relação à Ciência Geográfica, procura definir a função social da disciplina. A esse respeito, Paganelli afirma que:

(...) para os licenciandos atuantes em uma Prática de Ensino, a análise das correntes da ciência, dos conceitos e categorias permite-lhe definir melhor os objetivos da Geografia como disciplina escolar, realizar a passagem dos conteúdos da ciência à disciplina escolar, ou seja, situar o papel da Geografia nos currículos do Ensino Fundamental e médio, tendo claro o papel da Geografia na escola e na sociedade (PAGANELLI apud PONTUSCHKA, 2002, p. 150).

Essa preocupação aparece não apenas no modo de compreender o objeto de análise geográfica, mas também é enfatizado como aspecto essencial na formação de professores. Lee Shullman (2005) apresenta quatro dimensões a serem consideradas no processo de formação de professores: i) conhecimento do conteúdo; ii) conhecimento substantivo; iii) conhecimento sintático e iv) crenças sobre a matéria. Assim sendo, “[...] o conhecimento da matéria ocupa lugar central na base de conhecimento de ensino” (Ibidem, p. 21). Para o autor, uma importante questão na formação é considerar e elencar o que é essencial para o ensino das matérias escolares. Nesse sentido, o conhecimento sobre a matéria envolveria, além do conteúdo, mas também como comunicar esse conteúdo aos estudantes. A ausência desse conhecimento implicaria, inclusive, sobre decisões do que ensinar, como ensinar e na escolha e seleção dos materiais a serem utilizados nas salas de aula, como, por exemplo, o livro didático.

Nestor Kaecher aponta a ausência da compreensão da disciplina como fator impeditivo para a validação positiva de seu ensino. Para ele,

[...] o problema do descrédito do ensino de Geografia não está nos seus conteúdos, mas sim na concepção de conhecimento e na metodologia dos seus professores. Um problema, portanto, em nossa formação. [...] Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a Geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano (KAECHER, 2002, p. 225).

O entendimento da especificidade da Geografia como disciplina escolar ressalta de modo amplo a necessidade dos conhecimentos originados na Didática e Pedagogia, pois, para

se ensinar, não basta o conhecimento de conceitos, categorias e temas produzidos no âmbito da ciência. É preciso selecionar o que ensinar e definir como ensinar depende da compreensão dos sujeitos estudantes como seres sociais, mas também biológicos, sendo, portanto, necessária a compreensão da escola como instituição social e lugar de produção de cultura para onde convergem interesses de variadas ordens. Por isso,

Além de dominar os conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a integração da realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para eu possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONSTUSCHKA, 2012, p. 97).

Pois, “a aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros” (OLIVEIRA, 2002, p. 217). Nesse sentido, “cabe então aos professores de Prática de Ensino de Geografia, em razão da indissociabilidade entre pensamento e ação, o empenho em fazer um exercício sobre o fazer-pensar geográfico voltado para o ensinar-aprender Geografia na Escola Básica” (KIMURA, 2008, p. 82). Uma dessas formas consiste em

[e]struturar os conteúdos, tendo os mapas e as imagens presentes no cotidiano das crianças [...], pois ao mesmo tempo em que se trabalha com o conhecimento prévio, traz para a aula outras habilidades e percepções como, a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permite, ainda, que as crianças entendam os mapas como construções sociais e que transmitam ideias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los (CASTELLAR, 2005, p. 47).

Tendo em vista o exposto até aqui, as ideias-força destacadas nas obras - **Geografia, escola e construção de conhecimentos, A Geografia na sala de aula, Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano, Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa, Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais, O Ensino de Geografia no século XXI, A Educação Geográfica: teorias e práticas docentes, A Geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana, Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado, Para ensinar e aprender Geografia e Geografia no ensino básico: questões e propostas** - procuraram destacar como essencial nos processos de formação docente a superação das limitações apontadas como responsáveis pelo insucesso do ensino da Geografia na Educação Básica, que

aparecem de forma persistente ao longo de várias décadas, assim **as práticas de ensino devem estar ancoradas:**

- Numa necessária compreensão da Geografia como prática social presente na vida dos estudantes que possui formulação teórica e metodológica próprias, indispensáveis para o conhecimento sobre a realidade (conceitos, categorias, linguagens).
- Na valorização da Didática e da Pedagogia para a composição de repertório (referente aos processos de ensino e aprendizagem) que dê autonomia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula na perspectiva dos sujeitos (portadores de cultura).
- Na realidade como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos.
- Na articulação entre Universidade e Escola nos processos formativos com a valorização dos conhecimentos da prática indissociados de reflexão teórica, assim as metodologias não teriam um fim em si mesmas.

Com relação ao livro **Metodologia do ensino de história e Geografia**, sua abordagem enfatiza o espaço de vivência como referencial para o desenvolvimento de metodologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como principal objetivo compreender as referências para a Prática de Ensino (modos de ensinar) presentes em livros produzidos para professores de Geografia em formação inicial. A motivação para este trabalho originou-se da necessidade de refletir sobre o lugar ocupado por essa disciplina ao longo de sua constituição nos cursos de licenciatura, notadamente a partir das décadas de 1920/30, período em que ocorria a institucionalização da Ciência Geográfica no Brasil, até o ano de 2014, quando foram sistematizadas mudanças em torno da formação inicial de professores, onde a dimensão prática passou a ganhar centralidade.

No desenvolvimento da pesquisa foram mobilizados os conceitos de **saberes docentes**, tal como formulado por Tardif (2006, 2008, 2010), como um saber plural constituído pelos saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes disciplinares e os saberes curriculares, via de regra, encontram-se traduzidos em livros destinados aos professores. O foco deste trabalho centra-se, portanto, nos saberes disciplinares relativos à Geografia escolar e à Ciência Geográfica, a partir da **Prática de Ensino**, compreendida como uma dimensão do currículo que, ao viabilizar a interface entre conteúdos de natureza disciplinar, dos conteúdos didático-pedagógicos e da experimentação no campo profissional (CAVALCANTI, 2003), produz e põe a circular modelos de formação docente por meio de **livros** utilizados na formação inicial.

A Prática de Ensino, compreendida como disciplina ou componente curricular, foi identificada nos livros selecionados tendo como orientação os modos de ensinar (o que, como e como selecionar o que ensinar), contextualizando-os em diferentes momentos do desenvolvimento da Geografia escolar e acadêmica e com as políticas oficiais curriculares.

Com isso, ao fazermos um levantamento da literatura em ensino de Geografia nas diferentes instituições que formam professores de Geografia no Brasil, chegamos a um universo em que a identificação seria impossibilitada pelo escopo e tempo da pesquisa.

O corpus da pesquisa foi constituído por livros que abordam a temática do ensino de Geografia, escritos para professores em formação inicial, e o acervo foi identificado em instituições federais de Ensino Superior que possuem cursos de licenciatura em Geografia na modalidade presencial, como também nos projetos pedagógicos dessas mesmas instituições, mais especificamente nos programas das disciplinas de Prática de Ensino e suas várias denominações. Ao todo, foram identificados 166 títulos nacionais e 10 em língua estrangeira. Desse total foram selecionados 21 livros para análise, sendo que no período entre 1920 a

1970, o critério de escolha foi o acesso às obras elencadas (buscadas em bibliotecas e sebos). Entretanto, a partir dos anos 1980, o critério foi a ocorrência em mais de 15 instituições dentre aquelas pesquisadas, num total de 51. Só não foi possível obter acesso ao acervo da biblioteca da Universidade Federal de Rondônia (várias tentativas de contato foram realizadas, porém sem sucesso).

Esse critério foi adotado primeiro por se tratar de uma longa lista, que incluía grande número de obras localizadas em apenas uma instituição, e publicadas por editoras pequenas, às vezes pelo próprio autor, cuja impressão se dava em gráficas pequenas. Outra questão refere-se ao interesse desta pesquisa de identificar concepções que indicassem uma tendência que pudesse ser espacializada. Essa espacialização intenciona verificar a difusão dessas concepções pelo território nacional, como ideias que “viajam” e difundem os “modos de ensinar” intrínsecos a uma determinada concepção de Geografia escolar e de Ciência Geográfica.

Os questionamentos e críticas constituem parte das tensões inerentes à forma de conhecimento científico, que, a partir delas, avança na proposição de novos temas e abordagens postos pela sociedade em diferentes momentos. Esse é o caso também da Geografia e de seu ensino na formação de professores e na formação do bacharel, que oscilam em função dos contextos no quais se realizam.

Neste trabalho, procuramos identificar esses movimentos tendo por base a Geografia escolar e Geografia acadêmica como dimensões presentes na formação docente, que comportam diversos saberes (teorias, conceitos e métodos referentes ao objeto da Ciência Geográfica, conhecimentos lógico-formais, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos).

Os livros compreendidos como artefatos que estão presentes nos cursos de licenciatura determinam uma ordem (CHARTIER, 1994) à arte do bem ensinar, e são portadores de um discurso que reverbera concepções teóricas, metodológicas e curriculares, constituindo, portanto, fonte importante para identificação de ideias tidas como válidas num determinado contexto.

A validade ou não dessas ideias só pode ser atestada por pessoas que possuem autoridade conferida pelo campo (BOURDIEU, 2004). Esses autores são autorizados a falar por possuírem um capital simbólico conquistado por sua posição de produção intelectual, sua trajetória profissional ligada ao ensino e sua participação no movimento de consolidação e defesa da Geografia escolar, independente de sua filiação teórica. Constatou-se que a difusão das ideias de maior circulação entre as instituições federais de ensino relaciona-se a essa

autoridade, pois, ao buscarmos caracterizar esse grupo de autores, verificamos que tais características eram marcantes.

Três foram os livros produzidos entre os anos de 1920 e 1930 no levantamento realizado na pesquisa: **Curso Superior de Geographia Geral (1925)**; **Methodologia do ensino geographico - introdução aos estudos da Geographia moderna (1925)** e **Como se ensina Geographia (1928)**.

A concepção de **Prática de Ensino** presente no primeiro deles está centrada no **conteúdo (o que ensinar)**, ancorada na Pedagogia Tradicional. Naquele período, o corpo de professores era constituído por profissionais letrados oriundos de várias áreas e havia o pressuposto de que o aluno deveria apreender uma série de dados e informações relativos aos lugares para atestar seu conhecimento. Portanto, num contexto de materiais de consulta limitados, o livro didático funcionava também como um manual a ser seguido pelos mestres.

Os dois seguintes incorporam as ideias relativas à modernidade presentes no discurso geográfico e no discurso educacional. Momento de intensa movimentação no cenário político, econômico e social, o desenvolvimento econômico passa a ser a tônica das decisões governamentais que se dirige à construção de base institucional que dê suporte às ações que deveriam alavancar o país em direção à modernidade. Também no mesmo período são criados o Ministério da Educação e Saúde, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a Universidade do Distrito Federal (1930) que se tornou Universidade do Brasil em 1939. O Instituto Nacional de Pedagogia, Serviços de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937); o Conselho Nacional de Geografia (1937) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938).

Ambos enfatizam o caráter científico que deve permear o conhecimento sobre o habitat, categoria elencada para compreensão do objeto geográfico, que deve estar pautado pela observação com a finalidade de encontrar leis gerais que expliquem a feição da superfície terrestre. Seu ensino se centraria no aluno e em métodos diferenciados, que deveriam ser utilizados a fim de se atingir o aprendizado de maneira a superar a lógica mnemônica, criticada nos dois livros. A Prática de Ensino privilegia os aspectos psicológicos numa clara opção pelos **métodos (como)**, sob influência das ideias escolanovistas, ao lado dos **conteúdos (o que)**.

No período compreendido entre os anos 1940 e 1970 os discursos em torno da Educação foram reforçados como condição para o desenvolvimento. Num primeiro momento, os materiais ainda refletem o fundo das orientações da Escola Nova, graças aos livros **Como ensinar Geografia e história no curso ginasial: Manual para orientação do candidato a**

professor de curso ginásial no interior do país (1956) e **A sala de aula de Geografia (1960)**. Essas duas obras foram produzidas no momento de ampliação do ensino secundário, onde se buscava certificar professores para atender à demanda crescente, principalmente no interior do país. O caráter científico da disciplina é novamente enfatizado (**o que ensinar**) e os **métodos (como)** constituem o cerne da formação docente em Geografia, tidos como necessários para a promoção da aprendizagem. A concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire “põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da Educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos” (SAVIANI, 2005, p. 36).

Mais adiante, já sob o regime militar, o contexto de ampliação da oferta de vagas nas escolas com redução de investimento, houve criação do curso de Estudos Sociais em substituição aos cursos de Geografia e História. Nesse contexto podem ser identificadas duas obras de autores estrangeiros, que foram traduzidas: **O Ensino de Geografia (1965)** e **Iniciação ao estudo da Geografia (1967)**. Sem adaptação de exemplos para a realidade brasileira, os livros defendem uma Prática de Ensino com forte conotação de conteúdos (**o que**), porém através de diferentes formas de se ensinar (**como**).

Os anos 1980 foram marcados pelos movimentos críticos tanto no nível acadêmico, como pela sociedade em geral, bem como pelas reivindicações pela abertura democrática e pela mudança de paradigmas. Os livros levantados nesse período foram **A Geografia do aluno trabalhador** e **Para onde vai o ensino de Geografia?**. Ambos procuram abordar a preocupação com o ensino de Geografia a partir da realidade social; logo, o foco está nos sujeitos enquanto atores que produzem conhecimento sobre o espaço. A Prática de Ensino na perspectiva das duas obras centra-se nos **conteúdos (o que ensinar)**, não na perspectiva de memorização, mas na concepção de que o conhecimento sobre o espaço é necessário para uma mudança de posição do sujeito diante do mundo. Esse conteúdo é o espaço geográfico compreendido como resultado das práticas sociais.

O intenso movimento crítico iniciado em décadas anteriores produzem os mais diferentes frutos tanto no âmbito da Geografia, como na Educação. Dessa forma, a partir dos anos 1990, foi possível observar o aumento da publicação de obras que discutem o ensino em suas mais diferentes nuances (formação de professores, escolarização, ensino/aprendizagem e outros). Nesse sentido, aparece a concepção pedagógica histórico-crítica (que valoriza a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa); trabalhos produzidos sob a perspectiva da psicologia genética; pedagogia libertadora; abordagem sociocultural. Sob a perspectiva geográfica ocorre o fortalecimento das análises de cunho humanista (crítico,

cultural, fenomenológico), que estão presentes nos argumentos que asseveram a identidade particular da Geografia escolar.

Desse panorama decorrem, como ideias-força, uma Prática de Ensino centrada no sujeito social que aprende (professor em formação), que necessita compreender-se como agente transformador do espaço e o papel de sua disciplina como uma prática social com construção teórica e identidade própria. Esse espectro deve compreender a especificidade do conhecimento geográfico na escola (que congrega conhecimentos da Geografia, da Didática, da Pedagogia e de outras disciplinas), essencial para se pensar a seleção e organização dos conteúdos (**o que ensinar**). E deve compreender, também, os sujeitos de aprendizagem em seu contexto social, psicológico, político para a definição dos **modos de ensinar (de que forma)**.

Procuramos defender, aqui, a tese de que o desenvolvimento da Geografia escolar, pautada através da formação de professores no âmbito da Prática de Ensino, apresenta determinadas ideias-força que traduzem, em momentos particulares do processo de sistematização dessa disciplina, elementos significativos que vão orientar as ações docentes dos futuros professores.

Essas orientações irão aparecer em livros destinados a esses professores em formação e comportam elementos das políticas curriculares (normatizações), do contexto socioespacial (questão rural/urbano), das discussões em torno da Ciência Geográfica, da Didática e da Pedagogia, que em última instância constitui o cerne da Geografia escolar.

Sob essa lente, os livros apresentam uma forma ideal de se realizar o ensino, ao discutirem os conteúdos que devam ser abordados e a forma como tais conteúdos devam aparecer na prática docente. Essas orientações presentes nos livros não podem ser desassociadas dos sujeitos autores, grupo que é constituído por pessoas que tiveram e têm papel de destaque na produção intelectual sobre o ensino, reconhecida relevância atestada por seus pares (participação em comitês científicos de órgãos de fomento e de periódicos científicos), participantes do movimento pela defesa da escola e do ensino (AGB, ANPEGE, ANPED) e, principalmente, pela sua trajetória profissional ligada ao ensino na Educação Básica (como professores ou formadores de professores).

Essa característica, que apresenta o lugar ocupado pelos autores confere um capital simbólico que fortalece seu discurso de maneira perene, pois, diferente dos livros escolares destinados aos alunos da Educação Básica, que são efêmeros, esses se tornam referência em determinados contextos para serem utilizados após o fim do curso de Licenciatura, na ação docente cotidiana. Reside aí a importância da análise desses materiais, pois sua potencialidade

como difusores de concepções teóricas e metodológicas relativas à Geografia escolar é maior do que prescrições oriundas de documentos curriculares oficiais.

Esperamos que as ideias aqui tecidas possam contribuir para a melhor compreensão da Prática de Ensino, seja como disciplina, ou como componente curricular, na formação de professores de Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v.33, p. 6-18, 2010.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. *Autêntica*, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLO, André. **História, livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARROS, N. C. C. de. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da Educação liberal. **Estudos Avançados**, nº 22, 2008.

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da Educação liberal. **Estudos Avançados** v.22, n. 62, 2008. p. 316-333.

BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Geografia e Pensamento Geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim, revisão Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência; por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sérgio. **Liber 1**. São Paulo: EDUSP, 1997. 321p.

BRAGA, R. B. **Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar**. Tese de Doutorado em Geografia, Departamento de Geografia FFLCH, USP, São Paulo, 1996.

BRAGANÇA, Aníbal. Sobre o editor, notas para sua história. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 219-237, jul./dez. 2005.

BUFREM, Leilah S. e FREITAS, Juliana L.. Editoras universitárias e informação científica: repensando a editora na universidade. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 10, p. 20-10, 2017.

BRASIL. Decreto 7219 de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência (PIBID) e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2010.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP 1 de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP 2 de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores; Concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. **Formação de professores: um desafio** (organizadora). Goiânia: UCG, 1996.

BUTTONI, Marísia Santiago. Ensino de Geografia: a produção científica apresentada nos Espaços de Diálogos e Práticas da Associação dos Geógrafos Brasileiros (2008-2012). **Terra Livre**, ano 30, v.2, n. 42, 2014.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do Ensino Superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, Número Especial EGAL, Año 2011, pp. 1-33.

CALLAI, Helena Copetti, CAVALCANTI, Lana de Souza, CASTELLAR, Sônia M.V., SOUZA, Vanilton C. de O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no IX ENANPEGE. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)** p.43-55, V.12, n.18, especial GT Anpege, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. A Educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 412-433.

CALLAI, Helena. C. (Org.) **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

_____. A formação do profissional da Geografia: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARLOS, Ana. Fani. A. A Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, vol. I, nº 18, jan-jun, 2002.

_____. **A Geografia na sala de aula**. 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

CAMPOS, Mikie Alexandra Okomura Magnere de. **Manuais de didática e de metodologia de ensino: construção da “base ENSINO”**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2009.

CANDAU, Vera M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. e PACHECO, José (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª edição. Campinas- São Paulo: Papyrus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

CARVALHO, D. de. “O ensino de Geografia no curso de humanidades”. **Boletim Geográfico**, ano I, nº 10, janeiro de 1944.

_____. “O sentido geográfico”. **Boletim Geográfico**, ano III, nº 25, abril de 1945.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. p. 65-86.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CATANI, Denice. B.; SILVA, V. B. Manuais pedagógicos. In: O LIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar, formação e prática docente: percursos trilhados. In: **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, Lana. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. de. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: PUC de Goiás, 2011.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **A ordem dos livros**. Leituras, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII; tradud. De Mary del Priore, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Revista de Estudos Avançados** v.24, n.69, p.6-30, 2010.

_____. O mundo como representação. **Estud. av.**, v.5, n.11, p.173-191. ISSN 0103-4014 *Estud. av.* v.5 n.11 São Paulo jan./abr. 1991.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 30, p. 558, set/dez, 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, nº 2, 1990.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia**. 2ª edição. Florianópolis: UFSC, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE /MEC– Resolução CNE/CP de N.º 1 de 18/02/02. Brasília. **Dário Oficial**, n.º 42, p. 08 de 04/03/2002.

CONTI, J. B. “Aroldo de Azevedo”. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 50, março de 1976.

ECO, Humberto; CARRIÈRE, Jean-Claude Tradução André Telles. **O livro não morrerá**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2010.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. v. 1. 72p .

ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE 4, 1989, Belo Horizonte. **Documento final**. (mimeo).

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os Processos de Avaliação de Livros Didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO. ANPUH/SP – USP. **Anais...** São Paulo, USP 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads>>.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil**: uma análise territorial e de situação. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia (FFLCH), Universidade de São Paulo. 2012.

FREITAS, Bárbara, MOTTA, Valéria Rodrigues, COSTA, Wanderly Ferreira. O histórico do livro didático no Brasil. In: _____. **O Estado da Arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FREITAS, Helena, C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

KAECHER, Nestor A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia (221-231). In: PONTUSCHKA, Nídia N. (org.) **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

KIMURA, S. Território de Luzes e sombras: a proposta de ensino de Geografia da CENP. **Terra Livre**, São Paulo, ano 25, vol. 1, n. 32, jan-jun, 2009.

_____. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Daniel Mendes. **A Geografia ensinada:** mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989). Dissertação de Mestrado em História da Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. Relação Teoria e Prática no Curso de Professores. In: **Caderno de atividades e resumos do XVII COLE** - Congresso de Leitura do Brasil.

GUEDES, Shirlei T. **Os sentidos da Prática de Ensino na formação de professores no âmbito da escola normal.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2009.

GUEDES, Shirlei T. R; SCHELBAUER, A R. Os sentidos da prática de ensino na formação de professores no âmbito da escola normal. **Seminário de Pesquisa PPE-** Universidade Estadual de Maringá. 8 e 9 de junho de 2009.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **Os sentidos da Prática de Ensino na formação de professores no âmbito da escola normal.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACOSTE, Y. **A Geografia,** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3ª edição. Campinas, Papirus: 1993.

LOPES, Claudivan Sanches. **O Professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia- Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MACHADO, Mônica Sampaio. **A construção da Geografia universitária no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

MAIA, Eduardo J. P.. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte-MG, 2014.

MARANDOLA Jr, Eduardo e GRATÃO, Lúcia H. B. Do sonho a memória: Livia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. **Geografia: Revista do Departamento de Geociências,** Londrina, v.12, n.2, p.04-19, jul.\dez.

MOREIRA, Antonio. F. e CANDAU, Vera. M. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, 48 p.

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

MOREIRA, R. **Geografia: teoria e crítica** (Org.) Petrópolis: Vozes, 1982.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado em história e filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NUNES, Célia Maria F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 74, Abril/2001 p. 27-42.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.) **Profissão professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, Iranilson B. de. **A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos**. Campo Grande - MT: UFCG, 2000.

OLIVEIRA, Janete R. **Trabalho de campo e o ensino de Geografia**. Dissertação de Mestrado em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, Livio L. de. **A indústria editorial brasileira e o governo federal: Educação e negócios**. São Paulo: FAENAC/ECA-USP, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Priscila Marília de. **Lourenço Filho e a coleção Biblioteca de Educação: uma análise dos prefácios escritos por esse educador**. Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2016.122 p.

PENIN, S.T. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, no. 92, São Paulo, fev. 1995, p. 5-15.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Carla S. **A imagem no ensino de Geografia: a prática dos professores da rede pública de Ponta Grossa, Paraná**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Geografia. Universidade Federal do Paraná, 2010.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1972-2000)**. Campinas: Unicamp, 2003.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, SP, 2001.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida?. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro, v. 1 p. 1-14. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf. Acesso em 24-1-2018

ROCHA, G. O. R. da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis**, nº 1, 2000.

ROCHA, Genylton O. R da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, n.12, v.II, p. 1-12, 1998.

PONTUSCHKA, Nídia N; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em Perspectiva**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ ; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ ; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**, São Paulo, Cortez, 383p. 2007.

_____. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n 15, 2000.

SANTOS, Lucíola. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTANA FILHO. Manoel M. de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2010.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da Educação brasileira. **Navegando na História da Educação Brasileira**, São Paulo, p. 1-38., 2005.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma IN: Profesorado. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, n. 9, vol. 2, 2005.

SILVA, Iara A. A conformação do mercado editorial brasileiro a partir das últimas décadas do século xx e anos iniciais do século xxi: o caso do grupo abril. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 60, p. 78-94, dez, 2014.

SILVA, A. C. da. A renovação geográfica no Brasil – 1976/1983 (As Geografia Crítica e Radical e uma perspectiva teórica). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 60, 1983/84.

SILVA, Jeane M. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 - 1930...)** 2012. Tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2012.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, a psicosociais e formação. In: **Anais da 20 Anped**, 1997 (disq.).

_____. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa** no 89, maio 1994, p. 39-47.

SILVA, Vivian. B. da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

_____. **Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História. Programa e Caderno de Resumos...** São Paulo: FEUSP, 2007.

_____; e CORREIA, António C. da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil) **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

SOARES, Jefferson da Costa et al. Carlos Delgado de Carvalho: um professor secundário em defesa da especialização (1920-1950). **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação** João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, p. 54, nov. 1996.

_____. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-192.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes Docentes e formação profissional**. 11ª edição. São Paulo: Vozes, 2010.

_____; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n.4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____ ; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MANES. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.dez. 2015. Acesso em 20/08/2017.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência a das práticas educativas. In: **Anais da 18 Anped**, 1995 (disq.).

TONINI, Ivaine M. et al. (UFRS). **Legislação e o livro escolar de Geografia** – localizando questões entre Brasil e Espanha no século XIX.

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, Noemia R. **As questões da Geografia do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região**: um estudo da Diretoria regional de Ensino de Marília. Tese de Doutorado. UNESP- Presidente Prudente, 2007.

VLACH, Vânia R. Farias. **A propósito do ensino de Geografia**: em questão o nacionalismo patriótico. Dissertação de Mestrado em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia, 1988.

_____ . **Ensino de Geografia no início do século XXI**: desafios e perspectivas. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Teoriaymetodo/Teoricos/04.pdf>. Acesso em 13/06/2017.

WALDEMARIN, Vera T.; CAMPOS, Daniela G. dos Santos. Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático Processologia na Escola Primária **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 343-356, 2007.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul./dez. 2010.

Livros selecionados para análises

BROEK, Jan Otto Marius. **Iniciação ao estudo da geografia**: com um capítulo sobre sugestões de métodos para professores. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, 155p.

CAMPOS, Antônio Pedro de Souza. **A sala de geografia e o seu material didático**. Rio de Janeiro: CAPES, 1960.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; DAMIANI, Amélia Luisa. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 144p. 1999.

CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico**: introdução aos estudos de geographia moderna. Petrópolis: Vozes, 1925. 220 p.

CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. 167p.

CASTROGIOVANNI, Antonio. **Ensino de Geografia**: prática e textualização no cotidiano. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 172 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. 190p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2003. 192p.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2011. 217p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; Brabant, Jean-Michel. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Contexto, 1989. 144p.

PASSINI, Elza Yazuko; Passini, Romão; Malysz, Sandra T. **Prática de Ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. 224p.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e Geografia**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo: Contexto, 2002. 383p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383p.

PROENCA, Antonio Firmino. **Como se ensina geographia**. São Paulo: Melhoramentos, 1928. 104 p.

SCROSOPPI, Horácio. **Curso superior de geographia geral**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925. 553p.

SPYER, Márcia Resende. **A Geografia do aluno trabalhador**: Caminhos para uma Prática de Ensino. São Paulo: Loyola, 1986. 181p.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2002. 188p.

THRALLS, Zoe A. **O ensino da geografia**. Rio de Janeiro: Globo, 1965.

VESENTINI, José Willian. **O ensino da Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. 288p.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul./dez. 2010.

Fontes de pesquisa sobre os autores

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Diário pessoal, autobiografia, e fontes orais: a trajetória de Pierre Deffontaines**. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/moraes.rtf. Acesso: 17/10/2017.

BRAY, Silvio Carlos. **A visão de mundo de Pierre Deffontaines e a ideologia da cultura brasileira nos anos 30**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal3/Geografiasocioeconomica/Geografia cultural/01.pdf>. Acessado em 17/10/2017.

Projectos de investigación - Pierre Deffontaines: uma carreira americana ao serviço da Geografia e da França. Disponível em: <https://iguana.hypotheses.org/1437>. Acessado em 17/10/2017.

In memoriarn. L'oeuvre Geographique de Pierre Deffontaines a Barcelone per J. Vila Valente. Disponível em: www.raco.cat/index.php/revistaGeografia/article/.../60089. Acesso:17/10/2017

Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8680943226318824>

Rede Nacional de Ciência para Educação - Nídia Nacib Pontuschka – Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/pesquisador/nidia-nacib-pontuschka/>

Revista Brasileira de Ensino em Geografia. Entrevista com a professora Nídia Nacib Pontuschka: Trajetória escolar, profissional e atuação no ensino em Geografia. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/22/19>

Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8680943226318824>

Rede Nacional de Ciência para Educação- Nídia Nacib Pontuschka – Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/pesquisador/nidia-nacib-pontuschka/>

Revista Brasileira de Ensino em Geografia. Entrevista com a professora Nídia Nacib Pontuschka: Trajetória escolar, profissional e atuação no ensino em Geografia. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/22/19>

O manifesto dos pioneiros da Educação nova (1932). A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 30-12-2017.

Os saberes sobre a cidade – Aroldo de Azevedo. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/saberes/?autor=aroldo-de-azevedo>. Acessado em 14/10/2017.

BARBOSA, Alexandre Marcos Lourenço. Vale de Titãs: **Aroldo de Azevedo e Aziz Ab'Saber**. Disponível em: <http://www.jornalonline.com.br/2013/fev/meio-ambiente/4932-vale-de-titas-aroldo-de-azevedo-e-aziz-absaber>

CARDOSO, Tatá. **Personalidades de Lorena – Aroldo de Azevedo**. Disponível em: <http://memoriasdelorena.blogspot.com.br/2011/02/personalidades-de-lorena-aroldo-de.html>
Acessado em: 14/10/2017.

SCHERZINGER, Patrick e LOPES, Carlos José Arruda. **História do Pensamento Geográfico II: Pensadores da Geografia Brasileira**. Disponível em: <http://hpgii-ufv.blogspot.com.br/p/aroldo-de-azevedo.html> Acesso em 14 de out. 2017.

PORTAL MEC. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Parecer CNE Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001

AMPED SUDESTE. <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/clarissa-bastos-craveiro.pdf> Políticas curriculares para formação de professores (1995-2010). Acesso em 8-9-2014

Legislação CADES

BRASIL, Poder Executivo. Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946. **Diário Oficial**, 24 de janeiro de 1946.

_____. Poder Executivo. Decreto nº 4.244, de 2 de abril de 1942 (Reforma Capanema). **Diário Oficial**, 10 de abril de 1942.

BRASIL, Poder Executivo. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. **Diário Oficial**, 20 de novembro de 1953, p. 19.913.

_____. Poder Executivo. Decreto nº 66.296, de 3 de março de 1970. **Diário Oficial**, 4 de março de 1970.

_____. Poder Executivo. Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970. **Diário Oficial**, 3 de agosto de 1970.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955. **Diário Oficial**, 19 de fevereiro de 1955, p. 3.337.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 577, de 1 de agosto de 1953. **EBSA/Documentário de Ensino**, 70: 4-7, go. 1953.

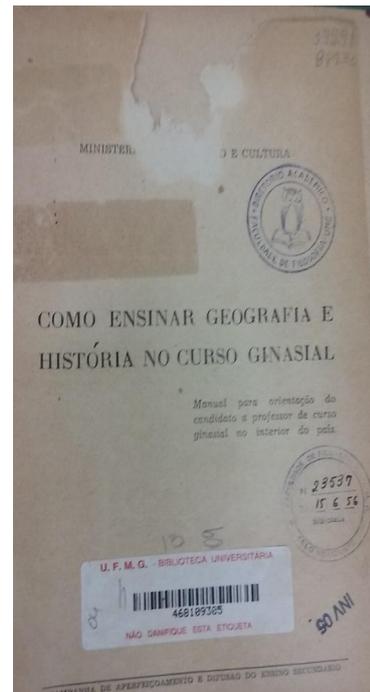
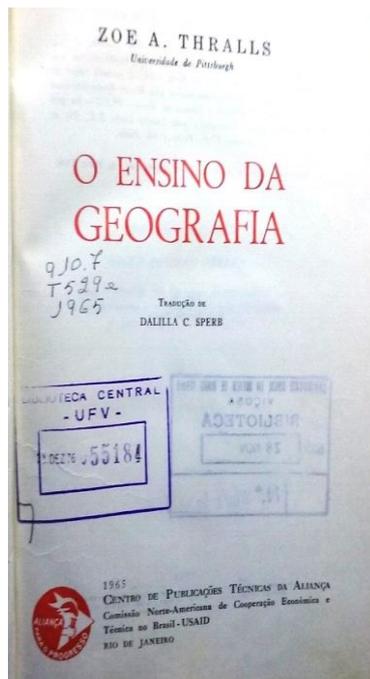
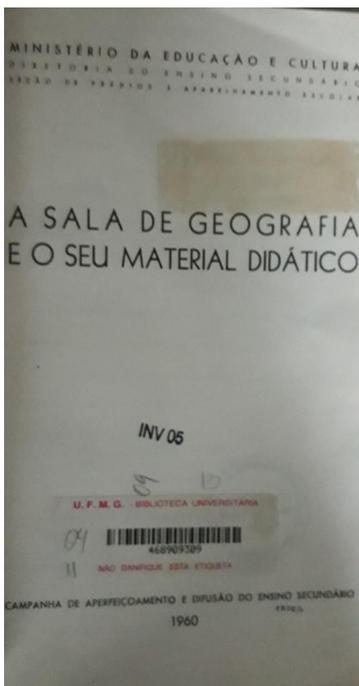
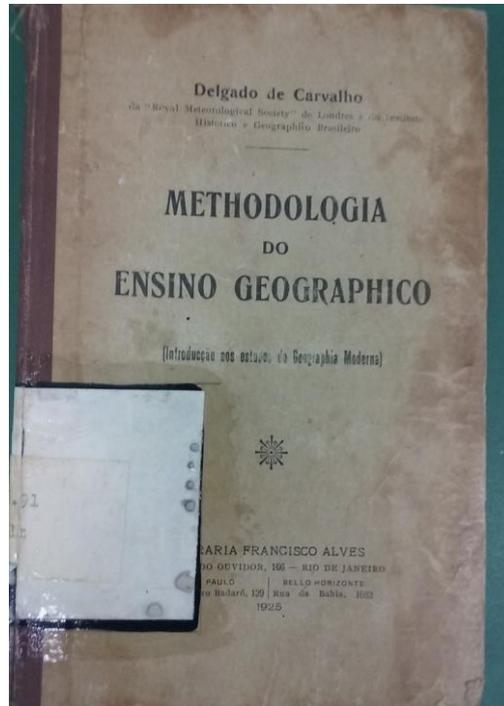
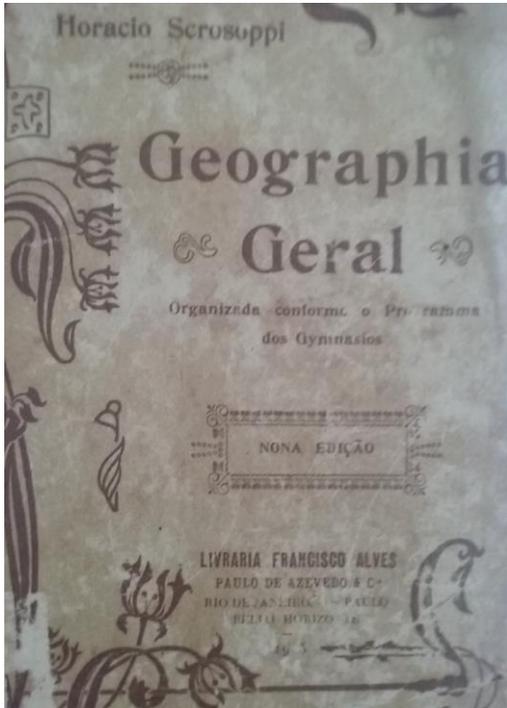
_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 115, de 20 de abril de 1955. **Diário Oficial**, 24 de abril de 1955, p. 8.119.

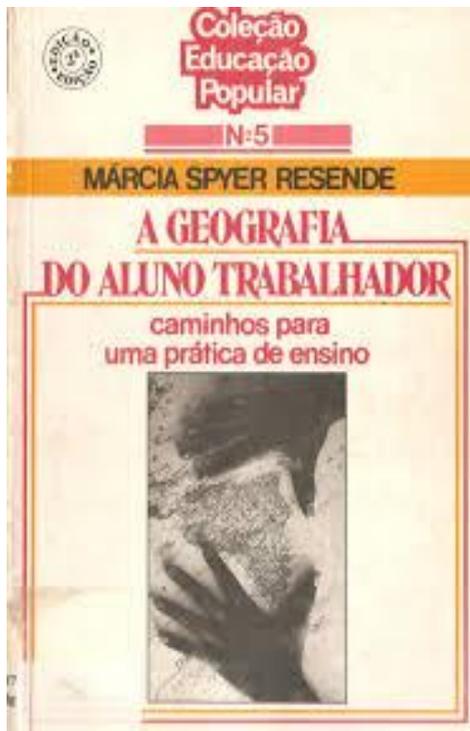
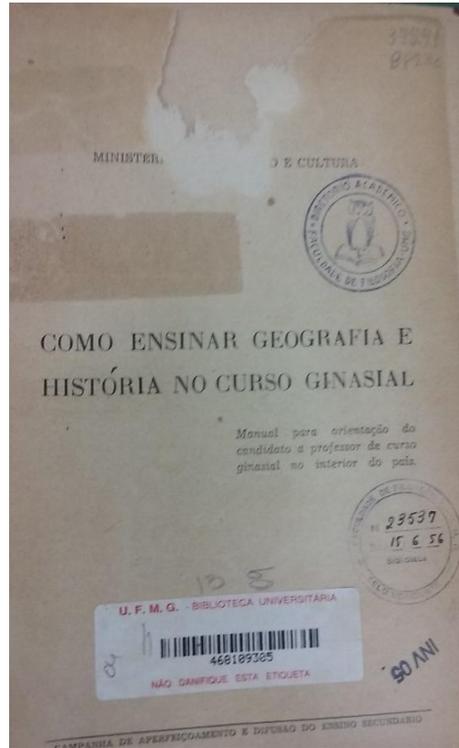
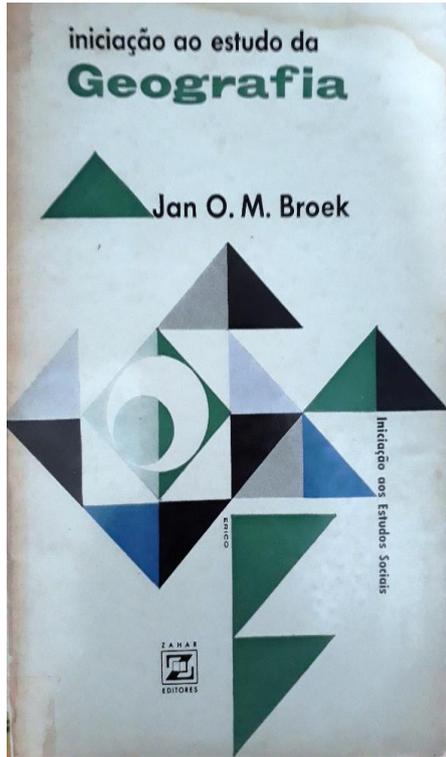
_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário/CADES. **Ofício circular nº 425**, de 1 de junho de 1959.

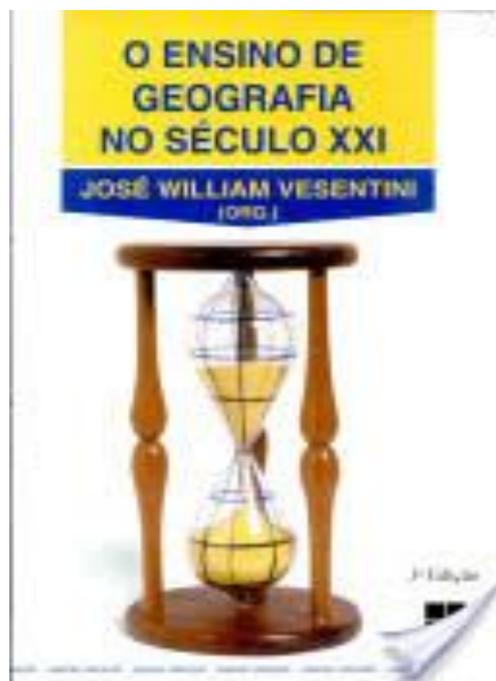
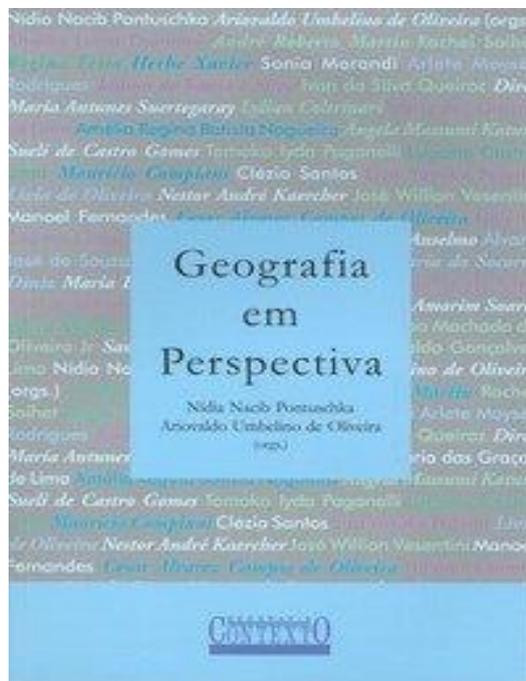
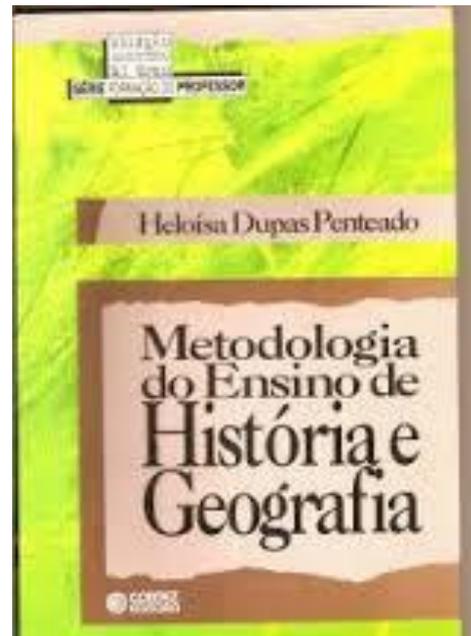
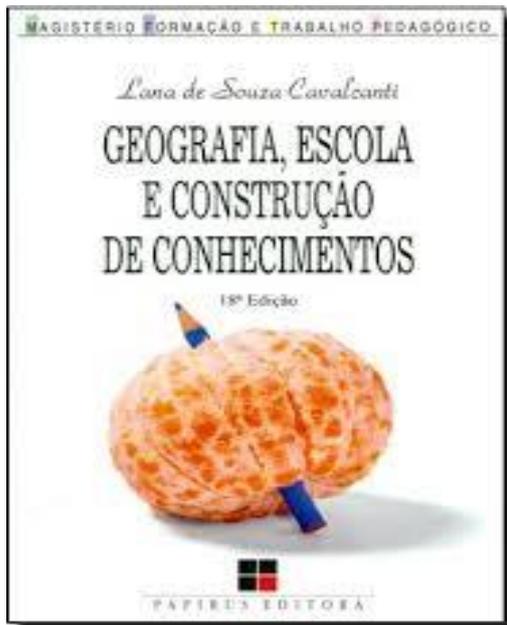
_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Planejamento das Atividades da Diretoria do Ensino Secundário e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário para o período outubro de 1963 a março de 1964 (mimeografado). Brasília: MEC/DESe, out. 1963.

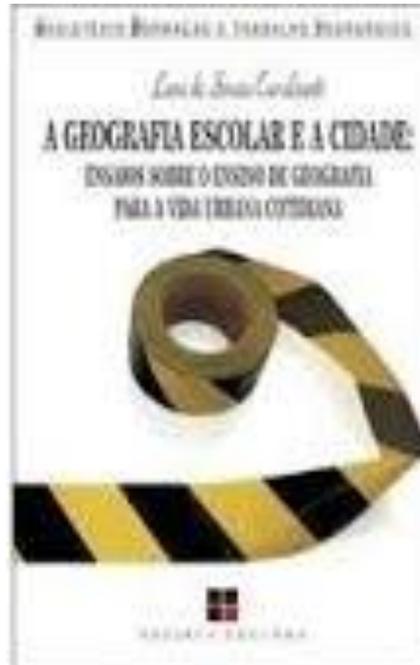
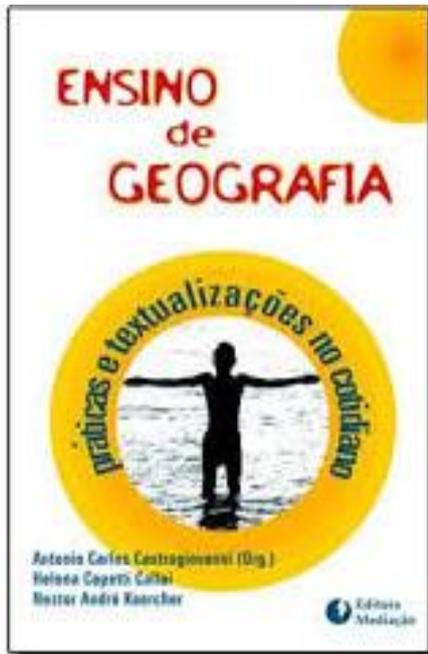
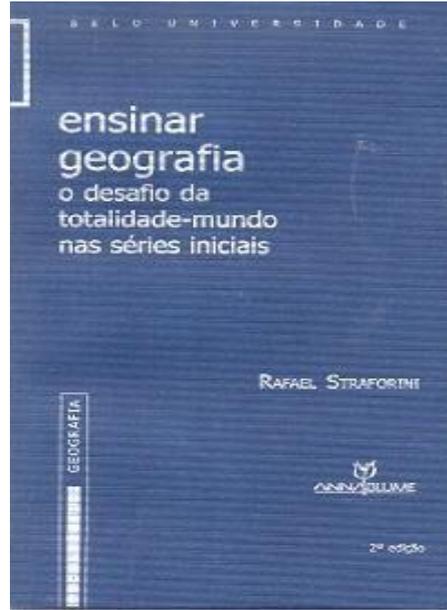
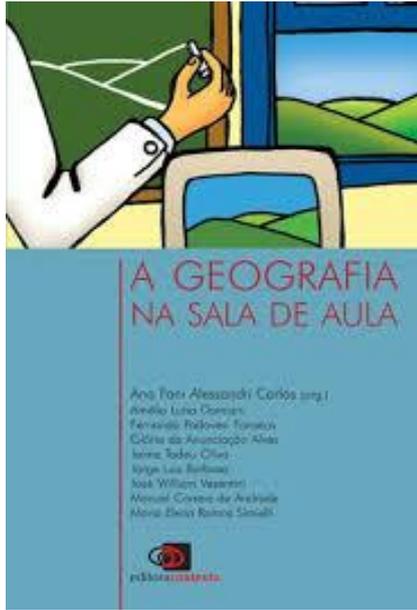
ANEXOS

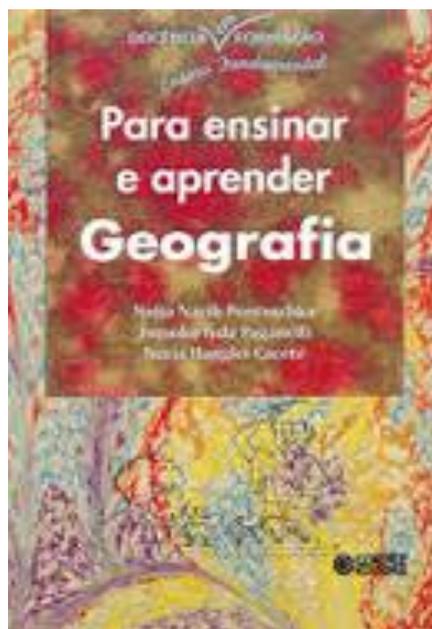
Anexo 1- Capa das obras analisadas











APÊNDICE

Apêndice 1-A Prática de Ensino nas instituições federais de Ensino Superior que abrigam cursos de Licenciatura em Geografia

Regiões	Prática de ensino como disciplina	Prática de ensino como componente curricular	Estágio Supervisionado
<i>Centro-Oeste</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Didática e Formação de Professores de Geografia ◆ Didática para o Ensino de Geografia ◆ Prática de Ensino de Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Projetos Educativos em Cartografia ◆ Projetos Educativos em Geografia Humana ◆ Projetos Educativos em Geografia Física 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estágio Supervisionado em Geografia ◆ Estágio Obrigatório ◆ Estágio Curricular
<i>Nordeste</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Metodologia do ensino de Geografia. ◆ Laboratório e Prática do Ensino de Geografia ◆ Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia ◆ Laboratório e Prática do Ensino de Geografia ◆ Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia ◆ Prática de Ensino ◆ Prática de Ensino em Cartografia ◆ Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasileira ◆ Prática de Ensino em Geografia Humana ◆ Prática de Ensino de Geografia Física 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desenvolvimento de Projetos Integradores ◆ Novas Tecnologias para o Ensino da Geografia. ◆ Tópicos Especiais de Ensino de Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estágio Curricular Supervisionado ◆ Estágio ◆ Estágio Supervisionado em Geografia ◆ Estágio Curricular ◆ Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia.
<i>Norte</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Investigação e Prática Pedagógica em Geografia ◆ Didática de Geografia ◆ Prática de Ensino ◆ Metodologia do Ensino de Geografia ◆ Introdução ao Ensino de Geografia ◆ Metodologia do 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Princípios e Práticas em Educação Ambiental ◆ Cartografia no Ensino de Geografia ◆ Cartografia Escolar ◆ Prática de Geografia em atividades de extensão 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estágio Curricular Supervisionado ◆ Estágio Docente ◆ Estágio de Ensino Fundamental ◆ Estágio de Ensino Médio ◆ Estágio

	<p>Ensino para Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Didática da Geografia ◆ Vivência da Prática Educativa ◆ Pesquisa aplicada ao Ensino de Geografia ◆ Métodos e Análise de Material didático de Geografia ◆ Prática Pedagógica de Geografia ◆ Prática e Metodologia de Projetos ◆ Prática e Estudos Temáticos em Geografia ◆ Prática de Geografia no Ensino Fundamental ◆ Prática de Geografia no Ensino Médio ◆ Prática de Ensino de Cartografia ◆ Prática de Ensino ◆ Metodologia do ensino de Geografia. 		<p>Investigativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Estágio Supervisionado em Docência
Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Didática do Ensino de Geografia ◆ Instrumentação para o Ensino de Geografia ◆ Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado ◆ Didática da Geografia ◆ Prática Pedagógica ◆ Núcleo de Ensino e Pesquisa Geográfica ◆ Pesquisa e Prática Pedagógica ◆ Pesquisa e Prática de Ensino ◆ Prática Educativa de Ensino ◆ Análise da Prática Pedagógica em Geografia e Estágio ◆ Prática Escolar ◆ Prática de Ensino em 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tópicos Especiais de Ensino ◆ Geomorfologia do Brasil Aplicada ao Ensino ◆ Trabalho de campo instrumental ◆ Geografia Crítica e Ensino ◆ Projetos Especiais de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estágio Supervisionado ◆ Estágio Supervisionado em Geografia ◆ Orientação e Estágio Curricular Supervisionado ◆ Orientação para Estágio Supervisionado ◆ Estágio Supervisionado ◆ Análise da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

- Cartografia
- ◆ Prática de Ensino em Geografia Humana
 - ◆ Prática de Ensino em Geografia Física
 - ◆ Experiências e Projetos Educativos Contemporâneos
 - ◆ Metodologia do Ensino de Geografia
 - ◆ Prática de Ensino com Estágio Supervisionado
 - ◆ Tópicos Especiais de Prática de Ensino em Geografia
 - ◆ Saberes Geográficos e Práticas Educativas
 - ◆ Prática de Ensino 1- Cartografia Escolar
 - ◆ Prática de Ensino 2- Didática do Ensino de Geografia
 - ◆ Prática de Ensino 3- Geografia do Campo das Vertentes
 - ◆ Prática de Ensino 4- Diferentes Linguagens e Práticas do Ensino de Geografia
 - ◆ Prática de Ensino 5- Geografia da África e Relações Étnico-Raciais
 - ◆ Prática de Ensino 6- Educação Ambiental
 - ◆ Prática de Ensino 7- Formação de Professores e Saberes Docentes
 - ◆ Prática de Ensino em Geografia
 - ◆ Laboratório de Ensino de Geografia I,II,III e IV
 - ◆ Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia
 - ◆ Metodologia para Pesquisa em Ensino

<i>Sul</i>	<p>de Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tópicos Especiais de Ensino ◆ ◆ Prática de Docência em Ensino de Geografia no Ensino Fundamental ◆ Prática de Docência em Ensino de Geografia no Ensino Médio ◆ Metodologia e Práticas Pedagógicas da Geografia ◆ Metodologia do Ensino de Geografia ▶ Geografia e Ensino I, II, III, IV e V ▶ Geografia e Práticas de Ensino Fundamental ▶ Geografia e Práticas de Ensino Médio ▶ Processos de Ensino em Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Geotecnologias Aplicadas ao Ensino de Geografia ◆ Fundamentos para o Ensino de Biogeografia e Ecologia 	<p>Estágio Supervisionado em Contextos Interativos na Educação Estágio</p>
------------	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Organização Janete Regina.

