



Educação e Geografia na modernidade: interface entre as diferentes concepções teóricas e metodológicas presentes no ensino de Geografia

Najla Mehanna Mormul*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo abordar o papel da educação e do ensino de Geografia na sociedade moderna ocidental. Para isso, elencamos duas principais categorias de análise: a contradição e a dialética, como mediadoras na articulação da discussão proposta. E a partir do método de investigação histórica buscamos entender a educação como um processo que está inserido no contexto das diferentes relações sociais e econômicas. No que tange o papel do ensino de Geografia procuramos analisá-lo por meio das principais orientações teóricas e metodológicas que o norteiam, sendo elas a tradicional e a crítica. Assim, discutimos educação e ensino de Geografia na interface da história, ao mesmo passo que evidenciamos a importância de saber qual Geografia queremos e fazemos.

* Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão.

Education and Geography in modernity: interface between different theoretical and methodological conceptions present in the teaching of Geography

Abstract: This paper aims to address the role of education and the teaching of Geography in modern Western society. For this purpose, we selected two main categories of analysis: contradiction and the dialectic as mediators in the joint discussion of proposed. And from the method of historical research we seek to understand education as a process that is inserted in the context of different social and economic relations. Regarding the role of teaching Geography we seek analyze it by means of the main theoretical and methodological orientations that guide, these being traditional and criticism. Thus, we discuss education and teaching of geography the history interface, of the same step we evidenced the importance of knowing the Geography we do and we want.

Palavras-chave:

Educação; Geografia;
Ensino de Geografia.

Key-Words:

Border; Braziguayan;
photo response.

¹ Texto apresentado no II Encontro Estadual de Geografia e Ensino e XX Semana de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, realizado entre 24 e 27 de outubro de 2011. Todavia, a versão ora apresentada sofreu modificações substanciais da disponível nos Anais do Evento.

Introdução

Para entendermos a educação, seja essa estudada em escala global, nacional ou local é necessário compreender o contexto histórico no qual ela é produto e é processo. O homem como ser histórico ao longo de sua trajetória imprimiu no espaço e no tempo diferentes marcas e movimentos, associados às suas necessidades tanto para a produção quanto para a manutenção de sua vida.

Conforme Brandão (2007) a educação é um processo vital, no qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Para tanto, ela não deve ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. Consiste numa atividade criadora que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades.

Não há ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas [...] (BRANDÃO, 2007, p.59-60).

A educação é um processo contínuo que acompanha toda vida e pode ser compreendida à luz da história, ou seja, no contexto em que os homens estabelecem entre si e as relações de produção da sua própria existência. Portanto, a educação está comprometida com a economia e com a política do seu tempo e envolve as relações humanas em sua totalidade.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo abordar o papel da educação e do ensino de Geografia na sociedade moderna ocidental. Para tanto estabelecemos algumas categorias de análise (contradição e dialética) que serviram como mediadoras na articulação desta discussão. Lançamos mão do método de investigação histórica por entendermos a educação como um processo que está inserido no contexto das diferentes relações sociais e econômicas, e ao mesmo tempo buscamos analisar o ensino de Geografia por meio das principais orientações teóricas e metodológicas (tradicional e crítica).

Vale destacar também que entendemos como educação algo mais amplo e complexo do que ensino, porém, isso de modo algum significa que um é mais importante que o outro, pelo contrário ambos se complementam. Todavia, a educação pode ser entendida no movimento da história, isto é, decorrente da ação humana e por ela transformada, o ensino por sua vez refere-se à forma de abordagens dos conteúdos que são resultantes, na maioria das vezes, das concepções que norteiam a construção de determinadas áreas do conhecimento. E no texto, especificadamente, o ensino está articulado às típicas intervenções didáticas pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula, objetivando a aprendizagem.

Educação é um conceito genérico, mas amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O ensino consiste na transmissão dos conhecimentos [...] (ARANHA, 2000, p.51).

Visando atingir os objetivos propostos no trabalho, organizamos o texto em duas partes, no primeiro momento realizamos uma discussão sobre educação. Para isso, fizemos um breve apanhado dos principais fatos históricos, com vistas a nos auxiliar a compreen-

der, mesmo que parcialmente, a história da educação. Buscamos sinalizar brevemente a contribuição de alguns intelectuais (Montaigne, Comênio, Rousseau, Hobbes, Locke, etc.) que por meio de suas ideias promoveram mudanças no pensamento educacional da modernidade ocidental, inclusive do Brasil. Salientamos também que a discussão que ora nos propomos apresentar está amparada nas leituras de alguns teóricos, tais como: Aranha (2000); Brandão (2007); Cavalcanti (1998, 2012); Kaercher (2009); Pontuschka (2005); Vesentini (1987, 2002); entre outros. A partir da leitura das obras desses intelectuais buscamos contribuir com a reflexão sobre educação e ensino de Geografia entendidos como um processo humano e, portanto, imbuídos de interesses e intencionalidades.

No segundo momento, discutimos as diferentes orientações teórico-metodológicas referentes ao ensino de Geografia, sobretudo, a Geografia tradicional e a Geografia crítica, percorrendo questões metodológicas e didáticas relacionadas ao seu ensino. Assim, procuramos discutir como a Geografia é entendida e ensinada ao longo da história moderna, através das principais orientações teóricas e metodológicas que marcaram o ensino de Geografia e seus desdobramentos na atualidade.

Breves considerações sobre educação

Durante a Antiguidade e o período Medieval, as relações sociais, bem como as relações humanas se davam de acordo com os ideais da classe dominante, ou seja, a nobreza ou o clero. Para os renascentistas era comum a ideia de atraso e estagnação do mundo, durante o período medieval (476-1453). Sem querer entrar no mérito se o período medieval representou ou não um momento de estagnação, sobretudo, por não ser esse o foco principal do trabalho. Consideramos importante dar ênfase ao período histórico denominado de Renascimento, por entendermos que as mudanças ocorridas nesse momento foram proeminentes, em especial, para a educação por se tratar de um período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna.

O período compreendido entre os séculos XV e XVI representou a tomada dos valores greco-romanos, que significou a procura de uma imagem do homem e da cultura, em oposição às concepções teológicas da Idade Média. A mudança no modo de pensar foi resultante das transformações econômicas que vinham ocorrendo, como a transição do feudalismo para o capitalismo, a Revolução Comercial (século XVI) e outras. A burguesia, classe em ascensão, aliava-se aos reis, contribuindo assim para a consolidação dos estados nacionais e para o fortalecimento das monarquias absolutistas. Nesse período os negócios e a riqueza da burguesia aumentaram, principalmente, por conta das grandes invenções e das viagens ultramarinas.

O espírito inovador do Renascimento se manifestou, inclusive na religião que com a Reforma Protestante no século XVI, sofreu intensa crise, oriunda dos novos ideais de mudança. Movimentos como o luteranismo, calvinismo e anglicanismo eram sustentados pelos interesses políticos e econômicos que criticavam a estrutura autoritária e decadente da Igreja.

A produção intelectual do Renascimento, tanto na literatura ou filosofia, demonstrou o interesse em superar as contradições entre o pensamento religioso medieval e o anseio da secularização da burguesia. Dante Alighieri escreveu a Monarquia, texto político em que elaborou teses naturalistas, reconhecendo a capacidade do homem de se guiar pela razão; Petrarca descreveu o drama humano entremeadado de paixões e desejos; Maquiavel investigou as bases de uma nova ciência política descomprometida com a moral cristã e, portanto, laica e secularizada (ARANHA, 2000).

A educação foi se tornando um meio importante para a difusão dos valores burgueses. Conforme Aranha (2000) o humanista espanhol Vives escreveu o Tratado do ensino, embora vinculado às ideias aristotélicas revelava-se um homem comprometido com seu tempo. Valorizou os métodos indutivos e experimentais, assim como, o estudo da língua materna. Já Erasmo de Rotterdam, outro importante representante dessa época voltou-se, sobretudo, para as questões literárias e estéticas, e

defendeu o amadurecimento da criança, criticando a educação vigente.

De acordo com Aranha (2000) outro expoente do Renascimento foi Montaigne (1533-1592) que ao descrever a si próprio e refletir sobre suas experiências foi traçando o perfil da natureza humana, apresentando um homem que nada podia conhecer com certeza. Mesmo sem produzir uma obra propriamente pedagógica, Montaigne no alentado Ensaio dedicou alguns capítulos, especificamente, a educação em que criticou o ensino livresco, valorizou a educação integral, sendo que para ele a finalidade da educação era preparar um espírito ágil e crítico, qualidades importantes para a formação do gentil-homem.

Para Montaigne (1996) a condição para a formação humanista requeria a abertura para o mundo da natureza e da cultura, por meio de viagens, visitas a outros povos, pela observação dos fenômenos da natureza, pela atenção aos aspectos da vida cotidiana, pela conversa com os servos, pela prática dos esportes e das artes e, claro, pela observação da vida política. A formação e cultivo do espírito do gentil homem, não poderia ficar alheio a tudo isso.

No Renascimento, educar tornou-se questão de moda e uma exigência segundo a nova concepção de homem. Enquanto os homens muito ricos ou da alta nobreza continuavam a ser educados por preceptores, a pequena nobreza e a burguesia encaminhavam seus filhos para a escola, ao mesmo tempo em que os filhos das classes populares eram excluídos.

A Igreja Católica para combater a expansão do protestantismo incentivava a criação de ordens religiosas, na qual merece destaque a ação dos padres jesuítas que exerceram importante influência na concepção de escola tradicional europeia, como também na formação do homem brasileiro. Estabeleceram rígida disciplina militar e tinham como objetivo inicial a propagação missionária da fé e a luta contra infiéis. Os jesuítas se espalharam pelo mundo assolado pelas heresias estendendo suas ações até a Ásia, África e América. A ação dos jesuítas foi marcante, esses formaram durante mais de 200 anos (1540-1773) várias gerações de estudantes, pois criaram e multiplicaram escolas e sua atuação intensificou-se entre as crianças, já que os adultos demonstravam-se intolerantes.

No Brasil, a influência dos jesuítas foi importante porque a história brasileira do século XVI estava vinculada aos acontecimentos da Europa. O Brasil como colônia de Portugal estava submetido aos interesses da coroa, sendo a educação um agente colonizador. Por um longo período, os jesuítas foram os responsáveis em catequizar os índios, educar os filhos dos colonos, formar novos sacerdotes, esses oriundos, sobretudo, da elite intelectual. Sem deixar de mencionar o controle que exerciam sobre a fé e a moral dos habitantes da colônia (MORMUL, 2009).

Nesse sentido, Azevedo (1986) reforça a atuação dos padres jesuítas Manuel da Nóbrega (1517-1570), Aspilcueta Navarro (1522/23-1557) e o noviço José de Anchieta (1534-1597), o primeiro era visto como o político; o segundo, pioneiro; e o último, um santo, como símbolo da atividade admirável desempenhada pelos jesuítas no Brasil.

Os padres jesuítas exerceram seus papéis de forma incisiva, colaborando na expansão intensiva do ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e, conseqüentemente, na tradição religiosa do ensino. Entretanto, a formação conservadora dos jesuítas sofreu pressão do pensamento filosófico moderno e das descobertas científicas de Galileu, Kepler e Newton (MORMUL, 2009). Como as metodologias jesuíticas estavam pautadas nos pressupostos da Igreja Católica, eles foram considerados dogmáticos e autoritários. Assim, essas orientações começaram a ser encaradas como ranços que deviam ser superados, pois se almejava a formação do homem prático. Muitas acusações recaíram sobre a Companhia de Jesus, inclusive de enriquecimento ilícito, dessa forma, em 1759 o marquês de Pombal expulsou os jesuítas do reino e de seus domínios, e em 1773 o papa Clemente XIV extingue a Companhia de Jesus. E somente em 1814 foi restabelecida, continuando a sofrer inúmeras perseguições durante o século XIX.

Quando os jesuítas são expulsos, em 1759, o Marques de Pombal inicia a organização do ensino público, leigo e universal, de acordo com as preocupações típicas do Iluminismo do século XVIII. No entanto, pouco ou nada se consegue

efetivamente, devido ao dismantelamento da organização jesuítica, criticável mas eficiente, sem a imediata substituição por outra (ARANHA, 2000, p. 81).

No século XVII persistiam as contradições decorrentes do processo de decomposição da ordem feudal e da ascensão da burguesia, o crescimento das manufaturas provocaria alterações nas formas de trabalho e a nova ordem se consolidava com o mercantilismo. Politicamente o século XVII foi absolutista, e entre os teóricos que defendiam o poder irrestrito dos reis destacou-se Thomas Hobbes que para fundamentar o absolutismo, pautava-se no controle, ou seja, no pacto social. Apontava-se, assim o tempo que os homens abandonariam as explicações religiosas e buscariam a autonomia no uso da razão. Com o fortalecimento da burguesia, surgem as sementes do liberalismo, questionando a legitimidade do poder real. Nesse cenário as ideias de John Locke exprimiram os anseios da burguesia, uma vez que o pensamento liberal apoiava-se na origem democrática e parlamentar do poder político. Embora, a teoria liberal apresentava-se como democrática era possível encontrar em sua raiz o elitismo que a distinguiu como expressão dos interesses da burguesia.

Durante a Idade Moderna, a compreensão do sujeito do conhecimento e do método ganhava cada vez mais representação, por conta da tendência antropocêntrica em oposição à fé e a revelação. Nesse ínterim, filósofos como Descartes, Bacon, Locke, Hume e Spinoza, ocuparam-se com os procedimentos da razão na investigação da verdade. E a burguesia sedenta de poder apropriava-se do conhecimento científico para usá-los em benefício próprio, como a utilização da ciência para dominar a natureza.

As ideias racionalistas e o renascimento científico influenciaram a educação que buscava ser mais agradável e eficaz para a vida prática. Comênio desempenhou importante papel na pedagogia moderna ao propor “ensinar tudo a todos”, demonstrando o caráter inovador de seu pensamento, como bem lembra Aranha

[...] o maior precursor teórico da educação popular é o morávio João Amós Comênio, autor de *Didática Magna*, obra que tem como subtítulo “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” e na qual expressa claramente o ideal de uma educação democrática, a que todos deveriam ter acesso, fossem homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos (2000, p.80).

Ao contrário de Comênio, John Locke defendia uma educação realista, diferenciada, para ele a formação de quem iria governar deveria ser diferente dos governados. Nesse sentido, a ênfase na educação do século XVII repousa na formação do cavalheiro e na concepção dualista da educação.

Em relação o século XVIII, vale destacar que o período foi marcado pelas revoluções burguesas e pelo movimento do Iluminismo, conhecido como o Século das Luzes, reivindicando o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo.

No Século das Luzes (século XVIII), torna-se premente alterar o sistema de ensino. Não faz mais sentido atrelar a educação à religião, como acontece nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como quer a aristocracia. Aliás, o Iluminismo exaltava justamente o poder da razão humana de traçar seus próprios caminhos, longe da tirania dos reis e das superstições religiosas. Nesse sentido, a escola deveria ser leiga (não-religiosa), livre (independente de privilégios de classe) e universal (acessível a todos) (ARANHA, 2000, p.80).

O Iluminismo, portanto, é considerado um período rico em reflexões pedagógicas, com destaque para o naturalismo de Rousseau e a pedagogia idealista de Kant.

Rousseau em sua obra *Emílio*, propõe o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, respeitando a existência concreta da criança. Para Rousseau, o ensino de Geografia, em vez de começar por intermédio dos globos e dos mapas, deveria começar pelos objetos mais próximos. Nessa obra, o autor enfatizou inclusive, o uso da Geografia local.

Eu gostaria [...] de tomar a geografia por esses dois pontos e juntar ao estudo das revoluções do globo a medida de suas partes, começando pelo lugar em que habitamos. Enquanto a criança estuda a esfera e assim se transporta até os céus, trazei-a de volta à divisão da terra e mostrai-lhe primeiro sua própria morada. Seus dois primeiros pontos de geografia serão a cidade onde mora, a casa de campo de seu pai; depois, os lugares intermediários, os rios dos arredores e finalmente o aspecto do sol e a maneira de se orientar. Esse é o ponto de encontro. Que ela faça por si mesma o mapa de tudo isso, mapa muito simples e formado inicialmente por dois únicos objetos, aos quais ela acrescenta pouco a pouco, à medida que vinha conhecendo ou avaliando suas distâncias e suas posições. [...] Que compreenda bem o que representam e tenha uma idéia nítida sobre a arte de traçá-los (ROUSSEAU, 1995, p. 210-211).

O pensamento de Kant também se inseriu no movimento de crítica à educação dogmática, tanto Rousseau quanto Kant, defendiam a valorização do sujeito, como ser autônomo e livre, para qual, tanto o conhecimento como a conduta eram obras suas.

Essas novas concepções de homem, de educação, enfim, de sociedade expressas no pensamento desses dois intelectuais, demonstram que os séculos XVIII e XIX foram um momento de intensas transformações que ocorreram em diferentes âmbitos: sociais (ascensão da burguesia), econômicas (liberalismo) e políticas (revoluções) que marcaram a história do mundo ocidental. Contudo, no Brasil as concepções da aristocracia agrária escravista resistiam aos movimentos de mudança que se processam em âmbito global.

Assim, com a consolidação da burguesia, então classe ascendente no poder e do fortalecimento do capitalismo, profundas modificações ocorreram nas relações de produção e no pensamento educacional. Nesse cenário, muitos filósofos do século XIX interpretaram de diferentes formas o pensamento kantiano, destacamos o positivismo de Comte, o idealismo de Fichte, Schelling, Hegel e o materialismo de Marx e Engels, os quais foram os responsáveis por importantes mudanças que afetaram de uma forma ou de outra a educação, a escola e o ensino.

O positivismo reduziu o trabalho da filosofia à mera síntese das diversas ciências particulares, atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo, na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa.

No Brasil, o positivismo influenciou nas medidas governamentais do início da República e na década de 1970, principalmente, durante o governo militar. De lá para cá, muitas outras concepções teóricas influenciaram a política e economicamente o país, inclusive a educação. As mudanças nas concepções pedagógicas alteraram os currículos escolares, a função social da escola e a forma de abordar os conteúdos em sala de aula.

Deste modo, as disciplinas escolares continuaram a apresentar seus conteúdos de acordo com o projeto de sociedade e de educação que se pretendia atingir. Diante do que foi exposto, buscaremos refletir sobre o ensino de Geografia pautando nas principais concepções teóricas e metodológicas que, na maioria das vezes, orientam seu ensino.

Refletindo sobre o ensino de Geografia

que o uso de estratégias metodológicas que consideram o processo educativo como algo contínuo e consoante com a realidade dos educandos é algo imprescindível. Como bem lembra Pontuschka,

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pública e privada (2005, p.111).

Por muito tempo valorizou-se no ensino de Geografia os dados, as informações, o elenco de curiosidades, os conhecimentos gerais, as localizações, enfim o conteúdo acessório, isto é, um conjunto de informações muitas vezes descolado da realidade dos sujeitos. Essa forma de abordagem da Geografia passou por rigorosas críticas, uma vez que a ênfase no conteúdo pelo conteúdo, sem estabelecer um diálogo com a vida cotidiana acaba por comprometer o ensino, posto que a quantidade de conteúdo apresentado ao aluno se sobrepunha as questões como: para que serve a Geografia? Por que aprender tal conteúdo? Qual a relação dos conteúdos de Geografia trabalhados na escola com a vida? Afinal, eu preciso saber Geografia, por quê?

Logo, sabemos que essa forma de abordagem da Geografia nas escolas é de algum modo herança do século XIX, onde imperava de forma contundente uma concepção de mundo fundada nos preceitos do positivismo, doutrina teórico-filosófica que orientava o modo de vida burguês. Sendo, portanto a escola fruto dos interesses dessa classe, a qual, assim foi pensada e organizada a fim de atender específicos interesses, ficando explícito ou não em seus currículos sua função e finalidade.

O século XIX foi um período importante para a Geografia, uma vez que nesse século ela atinge o status científico, condição importante para que se passe a compor o currículo de disciplinas obrigatórias nos programas de ensino primário e secundário.

A geografia é, antes de tudo, a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. Essa situação subordinada da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica. O objetivo não é o de raciocinar sobre o espaço, mas, de fazer dele um inventário, parar, delimitar o espaço nacional e situar o cidadão nesse quadro [...] o discurso nacional reforçou o peso dos elementos físicos, pois ele utilizou sempre com predileção a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais (BRABANT, 1989, p. 17).

No Brasil durante o século XIX ocorreram importantes mudanças, não só no âmbito político-econômico, mas também social. A sociedade brasileira desse período, representada, sobretudo pela aristocracia agrária de um lado e pelo outro, por intelectuais liberais, delineou um período de tensionamento entre as forças conservadoras e os movimentos inspirados pelos ideários europeus de transformação.

No contexto, os trabalhos desenvolvidos por José Bonifácio, considerado o Patriarca da Independência, foram importantes tanto em termos políticos como geográficos. Pois a questão da formação da identidade nacional, e com ela do cidadão era algo a se conquistar. Foram de grande interesse geográfico os trabalhos de Tavares Bastos que se preocupava com a divisão regional do país, defendendo a necessidade de uma federação das províncias e, indiretamente, de uma política regionalizante. Assim como, os de Joaquim Nabuco que discutiu sobre a estrutura da sociedade latifundiária e escravista, e, Rui Barbosa, que lutava em defesa de uma política liberalizante e industrialista (MORMUL, 2009).

Destacamos ainda Tobias Barreto com suas sérias críticas à sociedade açucareira;

Sílvia Romero e suas aspirações inovadoras; Alberto Torres e suas preocupações sobre a concentração política, sendo, posteriormente, seguido por Teixeira de Freitas. Vale destacar ainda os trabalhos organizados pelo Barão do Rio Branco relacionados às questões territoriais travadas pelo Brasil com países vizinhos (MORMUL, 2009).

O fim do século XIX no Brasil foi um período propício para a divulgação da Geografia, por conta das condições político-sociais e econômicas vigentes. Nas escolas, o ensino de Geografia era realizado por meio de compêndios sobre a Geografia Geral e do Brasil, os quais descreviam a paisagem brasileira, enfatizando os aspectos físicos do território, entretanto, a presença humana era negligenciada. Como resultado, destacam-se os trabalhos de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, que escreveu um Compêndio elementar de Geografia geral e especial do Brasil, adotado no Colégio Pedro II, nos liceus e seminários do Império em 1864, composto por 556 páginas (MORMUL, 2009).

Nesse período havia a preocupação em consolidar a recente nação, criar uma identidade nacional, e para isso era importante ter claro o que era necessário fazer para atingir tais propósitos, sem sombra de dúvida a escola era um meio para isso, portanto, os conteúdos escolares abordados deveriam atender aos interesses vigentes, e a Geografia imbuída pelo viés patriótico poderia exercer uma função importante, ou seja, contribuir na formação do cidadão.

Observa-se, assim, uma época de acentuação tanto do processo de produção material do espaço brasileiro, a construção da geografia material do país ou a valorização objetiva de seu espaço, quanto de sua produção simbólica, de construção de representações dos dois planos animou a instalação no país da geografia como um campo especializado e institucionalizado. O primeiro aponta um pouco mais nesse sentido, gerando alguns institutos que se dedicam ao levantamento geográfico das áreas pioneiras, um labor desempenhado por um corpo de especialistas denominados “engenheiros topógrafos”. Estes, apesar de aludirem amiúde a geógrafos e a teorias geográficas, se aproximam mais dos naturalistas dos séculos XVII-XVIII que do pensamento geográfico europeu que lhes era contemporâneo. Este estará mais presente no plano da construção simbólica, onde, todavia, manifesta-se de modo bastante difuso, não gerando nem especialistas nem instituições especializadas (MORAES & COSTA, 1999, p. 6-7).

A Geografia escolar exerce assim um papel importante, isto é, ajudar a consolidar o projeto de cidadão e de sociedade almejada. Assim, por muitos anos o ensino de Geografia cumpriu a tarefa de colaborar com os projetos educacionais hegemônicos.

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo de espaço geográfico. O ensino da geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes imposta “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretezude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Notamos que as questões geográficas eram condizentes com os interesses e necessidades do momento. A partir do século XX, a Geografia passou a conviver com diferentes orientações teóricas, ora com ênfase nas técnicas estatísticas e matemáticas, e ora em estudos descritivos e voltados para memorização. Em oposição a essas orientações teórico-metodológicas, emergiu a partir da década de 1970 do século XX no Brasil a chamada Geografia crítica, corrente calcada no materialismo histórico e na dialética marxista.

Suas origens remontam os fins do século XIX, quando foi proposta pelo francês Elisée Reclus e pelo russo Piotr Kropotkin, ambos anarquistas. Contudo, não obteve expressão, submergida pela geografia “oficial”, ligada aos interesses dominantes, ou seja, a Geografia tradicional positivista.

Tendo em vista, o movimento do pensamento geográfico, entendemos que os aspectos teóricos e metodológicos que na atualidade orientam o ensino de Geografia enquanto campo do conhecimento e as concepções presentes na Geografia escolar apoiam-se, predominantemente, em três orientações teórico-metodológicas: a tradicional, a crítica, a fenomenológica ou humanista. Todavia, no presente trabalho, nos ativemos, especificadamente, na tradicional e na crítica, por serem essas duas orientações as mais difundidas no ensino da Geografia escolar.

Durante o período de maior influência da Geografia tradicional o ensino de Geografia era incipiente, os enfoques eram predominantemente descritivos, e as abordagens teórica-metodológicas permaneciam na grande parte das vezes atreladas à concepção positivista da Geografia.

O ensino de Geografia resultante da concepção tradicional estava atrelado à memorização dos conteúdos, ter boa memória era imprescindível, pois era comum exigir dos alunos que eles decorassem as lições. Decorar, portanto, era sinônimo de aprender. A preocupação era repassar a maior quantidade de conteúdos possível, o aluno era considerado uma “tábula rasa” em que o professor depositava os conteúdos de forma descontextualizada. O conteúdo em si não era desqualificado, entretanto, as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas enalteciam o papel do professor em detrimento do aluno, considerado muitas vezes como objeto e não sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Com o advento da chamada Geografia crítica, as abordagens teóricas e metodológicas sofreram maiores transformações por conta da incorporação da dialética e da elaboração de análises mais acuradas acerca dos desdobramentos e interfaces do sistema capitalista e das relações humanas, com ênfase na questão do trabalho, na sobrevivência da população, na expectativa de vida, nos movimentos migratórios e, ainda, foram realizadas discussões sobre cadastro de reserva, acúmulo de capital, desigualdade social, entre outros.

A Geografia crítica acrescentou ao ensino de Geografia discussões geopolíticas e questões afetas à História e à Sociologia. O aluno passou a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem em virtude das mudanças ocorridas nas concepções pedagógicas resultantes dos movimentos oriundos da Escola Nova, deixando de ser objeto para ser sujeito. A incorporação desmedida dos ideais marxistas nos conteúdos escolares de Geografia evidenciou os elementos econômicos e políticos do espaço geográfico, mas negligenciou os aspectos físicos. O uso da memória deixou de ser tão importante, contudo, a não incorporação de diferentes métodos de aprendizagem dificultou a apropriação de conteúdos pelos alunos, antes decoravam nomes de estados, capitais, rios, entre outros, e a partir de então essas informações eram vistas como menor grau de importância.

No que concerne o momento de maior adesão da chamada Geografia da percepção, a fenomenologia atribuiu aos estudos geográficos um olhar a partir da individualidade, das sensações, do empirismo e por meio disso instigou uma maior aproximação com relação à natureza, formando nesse momento uma mescla teórica e metodológica que ora se aconchegava com o positivismo, em outros momentos refutava-o, e em outros se apropriava dos pressupostos da fenomenologia.

A Geografia da percepção valorizou a relação entre o sujeito e o lugar, pois atribuiu maior sentido e significado ao conceito geográfico de lugar. Desse modo, alterações importantes na forma de abordar os conteúdos ocorreram, posto que essa proposição parte do conhecimento do aluno, daquilo que está próximo dele, não somente em termos geográficos, mas, sobretudo na compreensão, aproximando a realidade do aluno aos temas es-

tudados nas aulas de Geografia. Essa concepção permitiu a problematização de conteúdos a partir do lugar, favorecendo a compreensão dos alunos sobre a Geografia e sua relação com o cotidiano, possibilitando análises mais amplas a partir do espaço vivido.

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser entendido/considerado isoladamente [...] (CALLAI, 2005, p. 236).

Outros conceitos geográficos, como paisagem e espaço geográfico, também se tornaram mais representativos no ensino de Geografia, um bom exemplo foram as transformações ocorridas nos conteúdos abordados nos livros didáticos de Geografia. Na década de 1980, por exemplo, conteúdos como “os modos de produção” eram trabalhados nas 5ª séries. Com as renovações teóricas, inclusive influenciadas pela Geografia da percepção, ocorridas no fim do século XX e início do século XXI, os livros didáticos passaram a trazer nessa mesma série conteúdos como paisagem, lugar e espaço geográfico, sendo os mesmos introdutórios para aprender Geografia na educação básica. Evidenciando, assim, as mudanças sofridas no modo de pensar e fazer Geografia ao longo dos anos.

Destarte, é importante dizer que as orientações teóricas que fundamentam o ensino de Geografia, seja ela tradicional, pautada no positivismo, ou crítica ajustada no materialismo histórico dialético, ambas correspondem a um projeto político, econômico, cultural e educacional de sociedade. Não há educação sem intencionalidades, assim como não há ação docente desprovida de qualquer posicionamento político, o que ocorre é um desconhecimento, ou até mesmo uma naturalização dos fenômenos históricos, políticos e econômicos produzidos pela ação humana.

Contudo, no que tange a metodologia de ensino ainda resiste uma abordagem curricular conteudista, fortemente padronizada em substituição à consciência crítica dos alunos e sua participação no processo formativo, independente da concepção teórica que as orientam, o que queremos dizer é que mudar a concepção teórica, ou seja, o modo de entender a Geografia, muitas vezes não é suficiente para transformar a forma como ela é ensinada, podemos até mudar os conteúdos, mas a forma como são abordados permanecem, e isso faz muita diferença quando pensamos no valor e no papel do ensino de Geografia na escola. “Faz-se necessário questionar os conteúdos geográficos que estão sendo ensinados e os métodos utilizados perguntando-se sempre se o saber transmitido está realmente a serviço do estudante” (PONTUSCHKA, 2005, p. 123).

A renovação metodológica contribui na melhoria da aprendizagem, inclusive, para romper com os excessos de tradicionalismo ou criticidade presente no ensino de Geografia. Todavia, tão importante quanto à renovação do método, é importante entendermos as bases teóricas que se fundamenta a Geografia escolar, pois é na articulação entre ambas que pode surgir às explicações sobre os tipos de processos que a acompanham e, posteriormente, seu enfrentamento.

É importante reforçarmos que não devemos buscar um modelo a partir do qual qualquer conteúdo possa ser ensinado, o que pode recorrer em sucessivos erros, uma vez que, não há manuais ou receitas infalíveis para se ensinar qualquer conteúdo; é importante salientar ainda que conteúdo e método, embora, distintos não existem um sem o outro e, portanto, precisam estar articulados e claros para o professor.

Decidir por um método passivo ou por outro interativo e participativo, certamente, incide de modo diferente no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio do aluno em sua formação pessoal e social, levando-o a direções também diferentes. Deste modo,

deve sempre estar presente na formação do professor e no ensino de Geografia o trabalho da autocrítica e da observação das turmas de alunos, visto que não existem metodologias infalíveis. Para que a atuação formativa, e o ensino de Geografia sejam significativos e contribua para a formação de sujeitos autônomos é necessário à conjunção de dois fatores: que o professor conheça as diferentes linhas pedagógicas que atua e tenha clareza sobre pensamento geográfico que adota.

Vimos que a trajetória da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar apresenta ampla complexidade. O processo de ensino-aprendizagem supõe o domínio de determinados conteúdos e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere a aprendizagem como um processo, e se tenha clareza das concepções teóricas que norteiam o ensino de Geografia.

A consistência e a coerência da opção teórica e metodológica são fundamentais para trabalhar com a educação geográfica dos alunos. Existe uma grande variedade de práticas pedagógicas e concepções geográficas. Os problemas surgem quando os alunos recebem orientações geográficas desordenadas e até contraditórias.

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprir papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo de espaço geográfico. O ensino da geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes imposta “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

A pedagogia equivocada condiciona a prática do professor a uma visão reducionista da educação, reforçada por modelos pedagógicos “prontos e acabados”. Vesentini (2001) diz que não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reprodutora do sistema e como agente de mudanças sociais. Sabemos que os desafios quanto ao ensino de geografia são muitos e que a ação do professor deve se direcionar para além da seleção de metodologias que o orientem de forma a tornar-se um gerenciador do conhecimento, autônomo e criativo.

Nesse sentido Kaercher reforça que,

Insisto: os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim de falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel de nossa ciência. Ou seja, a Geografia se torna inútil para os “não-geógrafos” (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída como mera “ocupação” dos alunos com informações diversas. Uma espécie de “programa de variedades” que fala de todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto (2009, p.230).

O professor de Geografia precisa refletir sobre o caráter contraditório da educação e relacionar dialeticamente a sua teoria com a sua prática cotidiana. Freire (1988) argumentava que toda prática contém uma teoria, ambas são indissociáveis e se constroem reciprocamente. Para Giroux (1986) a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que se denomina currículo oculto, por isso a importância de se compreender os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas.

A Geografia escolar brasileira tem sido permeada por um discurso ideológico que mascara

a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço, obviamente, que esse discurso não é à toa, e sim proposital, e sistematicamente organizado. Por muito tempo, o ensino de Geografia tem sido marcado por um enciclopedismo e por uma enumeração mecânica de fatores de ordem natural e social presentes num dado território. Ignorar o caráter ideológico e político do conhecimento seja em qualquer área, parece-nos não só uma atitude ingênua, mas comprometida com a alienação social. O ensino de Geografia, se desenvolvido de forma comprometida com a realidade vigente pode auxiliar-nos no processo de democratização da sociedade e até contribuir no processo de emancipação humana.

Assim, cabe ao professor apropriar-se da Geografia, e transformar seus conteúdos em importantes meios para promover uma educação de qualidade, e acima de tudo voltada a atender as demandas daqueles que mais necessitam, não é mágica, nem coisa do tipo, e sim consciência de classe e do mundo que vivemos com todos os seus problemas e também suas virtudes.

Cavalcanti lembra-nos que,

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção a priori de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente. Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino alunos e professores (2012, p. 45).

É importante repensar cotidianamente sobre o papel e o valor do ensino de Geografia acerca do mundo, sua viabilidade e sua função na formação de sujeitos comprometidos com a sociedade da qual fazem parte. Questões como essas são sem dúvidas grandes desafios, e não há fórmulas e nem manuais que sejam capazes de dar conta sozinhos de todo o universo que engloba ensinar Geografia na contemporaneidade.

Considerações finais

Entender a educação e seus processos é algo que demanda continuidade, para que possamos perceber no movimento da história suas manifestações, sobretudo na educação escolar. Apesar da educação não ser o centro maior de preocupação da classe dominante, pelo menos ao que tange atender a população como um todo, tem ocupado lugar de destaque nos debates do mundo atualmente. Pois a opção em discutir a educação e com ela o ensino de Geografia converge no sentido de que para melhor entendermos a Geografia e sua aplicação na escola, devemos realizar esse diálogo na interface da história, ou seja, a luz dos processos produzidos pela ação humana.

A discussão apresentada possibilita-nos ter maior clareza quanto às orientações teóricas e metodológicas adotadas no ensino de Geografia, e com isso avaliar o ensino e, ao mesmo tempo, os conteúdos geográficos, uma vez que entendemos que a educação é produto das relações que os homens estabelecem entre si e com meio em que vivem.

E compartilhando da ideia de que a educação deve conduzir as pessoas de um estado para outro, isto é, mudar, transformar e modificar numa certa direção o que é suscetível de educação, assim, ao ensinar Geografia devemos refletir, analisar e agir em prol de uma sociedade melhor, e ainda, que os conteúdos de caráter geográfico trabalhados pelos professores em suas salas de aulas contribuam para que os alunos alcancem a autonomia, permitindo-lhes conhecer e entender a escola, o bairro, a cidade, o país, o mundo que vive e os fenômenos que os envolvem.

A educação deve instrumentalizar as pessoas, para que se tornem capazes de agir sobre o mundo, e ao mesmo tempo, compreendam a ação exercida. Educar, ensinar não é algo pronto e acabado, e exige união entre teoria e prática. Portanto, a partir do momento que os alunos percebam que os conteúdos geográficos, trabalhados por meio do ensino de Geografia, independente da orientação teórica, são importantes para melhorar suas vidas, eles serão apreendidos e não esquecidos.

Não se quer com isso banalizar as orientações teórico-metodológicas, mas demonstrar como foi feito por meio desse texto que se o professor tiver clareza das concepções filosóficas, políticas e econômicas que as norteiam suas práticas terão maior tranquilidade e segurança em optar e/ou até mesclar aquilo que realmente é importante para se ensinar e aprender em Geografia na atualidade.

Acreditamos ainda que as diferentes proposições metodológicas adotadas por nós professores em nossa prática serão mais promissoras se melhor entendermos que Geografia queremos. Muitas vezes o ensino de Geografia é negligenciado na escola pela falta de domínio teórico-conceitual que temos da própria Geografia. Apesar da recorrência do discurso sobre a importância de atrelar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a vida, percebemos insistentemente que a presença de uma Geografia dissociada da vida ainda é muito presente.

Como resultado, as discussões apresentadas nesse trabalho são relevantes, uma vez que o esforço despendido na organização das ideias expostas, parte do pressuposto que para melhor entendermos a educação, a Geografia e seu ensino, devemos conhecer os processos históricos em que foram produtos e resultados. E, como a educação e ensino são processos, os quais se constroem e reconstróem continuamente. Desse modo, desenvolver o raciocínio geográfico e ensinar, e aprender a ler o mundo por meio da Geografia é algo que devemos sempre buscar.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2000.
- BRABANT, Jean Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL, Thomaz, Pompeu, Souza. **Compendio elementar de geographia geral e especial do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa dos Editores, 1864.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- _____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KAERCHER, Nestor André. O Gato Comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MONTAIGNE, Michel. **Ensaio I**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).
- MORAES, Antonio Carlos Robert & COSTA, Wanderley Messias. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MORMUL, Najla Mehanna. O Ensino de Geografia no Projeto Educacional de Rui Barbosa. Maringá. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Programa de Pós-graduação em Educação (PGE), 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia: pesquisa e ensino. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (org) **Novos Caminhos da Geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RECLUS, Élisée. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio. Trad. Roberto Leão Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VESENTINI, José William. A Formação do Professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

VESENTINI, José William. O método e a práxis (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 2, jul. 1987.

Correspondência

Najla Mehanna Mormul

E-mail: hinidmormul@gmail.com

Recebido em 18 de julho de 2014.

Revisado pelo autor em 17 de novembro de 2014.

Aceito para publicação em 1 de dezembro de 2014.