

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

Clarice Cassab¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender algumas das relações entre a geografia científica e a geografia escolar a fim de refletir algumas das origens de práticas e métodos tão comuns no ensino da geografia na escola.

Geografia científica – geografia escolar - ensino

ABSTRACT

The article has as objective to understand some of the relations between scientific geography and to school geography in order to reflect some of the practical origins of and so common methods in the education of geography in the school.

Scientific geography - school geography - education

¹ Doutora em Geografia pela UFF, Professora substituta do curso de Geografia da UFJF

INTRODUÇÃO

A experiência como professora da disciplina de Saber Geográfico escolar, ministrada no curso de licenciatura em Geografia da UFJF, levou a indagar a relação entre a geografia científica e a geografia escolar. O intuito desse artigo é apresentar algumas reflexões iniciais sobre a relação entre a evolução da geografia enquanto ciência e seu ensino escolar, a fim de pensar algumas das origens de práticas e métodos tão comuns no ensino da geografia escolar.

BREVE HISTÓRIA DA GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA

Embora não sendo geógrafo de formação, Immanuel Kant, marcou os rumos da geografia no século que lhe precedeu. Sua contribuição está no fato de seu pensamento buscar recolocar o Homem no debate e no pensamento filosófico de então.

Na Europa do século XVIII, todo o avanço da ciência alicerçava-se no estudo da Natureza, reduzida a dimensão do inorgânico e das relações matemáticas. A consequência é que os estudos da natureza e de seus processos se constituíam como o alicerce para as demais ciências, sendo que esta natureza era vista de forma dual ao homem. Homem e natureza eram separáveis e o privilégio estava na compreensão da natureza, pouco importando o lugar e o papel do Homem. É essa dualidade que Kant procura romper ao desenvolver sua filosofia. O filósofo procurava recuperar a relação umbilical entre homem e natureza produzindo uma síntese desses dois elementos. Para isso recorreu à História para buscar os conceitos e categorias que o ajudariam a entender o homem e a Geografia onde encontrou os aspectos concernentes ao estudo da natureza. Dessa forma, Kant atribui à História e a Geografia o papel de captar as estruturas temporais e espaciais reveladas pela nossa experiência.

Mas a qual Geografia Kant se refere? A geografia que chega ao filósofo é um conjunto de informações e conhecimentos provenientes de inúmeras descrições de viagens e compêndios sobre as características fisiográficas de diferentes partes do mundo. Esses dados são sistematizados e organizados em grupos de classificação constituindo uma verdadeira taxonomia do mundo físico (MOREIRA, 2008). Assim,

essa taxonomia é traduzida na forma das grandes paisagens da superfície terrestre, recortando-a em pedaços de espaço que fazem dela uma ampla corografia. De modo que são seus atributos a relação de apreensão do sensível dos dados do mundo circundante e o olhar corográfico sobre a superfície terrestre (MOREIRA, 2008, p. 14).

Será o pensamento kantiano uma das bases filosóficas da geografia instaurada por Ritter e Humboldt na Alemanha do século XIX².

A necessidade da Geografia definir seu objeto e seu método acompanha as mudanças ocorridas no mundo nos anos iniciais da modernidade. O grande número de dados e informações recolhidos do mundo inteiro exigiu alterações profundas na forma de organização da própria ciência, que levou a uma significativa fragmentação do conhecimento e obrigou que os domínios disciplinares definissem com mais clareza seus objetos específicos (GOMES, 1996). A geografia define como seu objeto a relação homem-natureza.

Com Humboldt e Ritter a geografia ganha o status de ciência. Considerados como seus fundadores esses autores preocuparam-se em definir um objeto e um método específico à geografia. Para Ritter, a geografia seria a disciplina que poderia “estabelecer a relação lógica entre o todo e suas partes” (GOMES, 1996, p. 165) e as leis gerais que regulam o todo seria seu objeto. Mas para tanto ela precisava de um método. De maneira geral, e guardadas as distinções existentes entre ambos, será o método comparativo o desenvolvido por Humboldt e Ritter.

A natureza era vista como o todo. Mas sua compreensão somente se daria a partir de sua divisão em partes. Cada parte deveria ser relacionada com outra e a partir daí determinar as características comuns e as singularidades de cada uma. Feito isso seria possível, através do uso da razão, inferir uma ordem geral e uma lei universal que rege o todo. Há nesse método uma visão reducionista-mecanicista na medida em que o fenômeno é reduzido em suas partes constitutivas que são então analisadas separadamente uma das outras. E seria esse o percurso para se chegar à compreensão do todo. Como se o todo fosse a mera soma das partes.

Segundo Gomes (1996) dentre as heranças deixadas pelos fundadores está a dualidade de uma ciência que se pretende cosmológica e regional e que, posteriormente dará origem a dois ramos distintos: a geografia geral e a geografia regional.

Apesar do avanço em tornar a geografia uma ciência moderna, durante um longo tempo após os trabalhos de Humboldt e Ritter, a Geografia caiu num ostracismo, perdendo espaço no meio científico (Moreira, 2008). Será

²Cabe, no entanto ressaltar que o pensamento de Kant não é a única contribuição filosófica à constituição da geografia científica. Gomes (1996) adverte para a importância de Herder nesse sentido.

apenas no final da segunda metade do século XIX que ela retorna, iniciando uma nova fase que ficou conhecida como Geografia Clássica. Nesse momento a Geografia, como as demais ciências, buscará dar resposta ao impasse vividos pelo reconhecimento do método matemático como único capaz de chegar a uma verdade e sua incapacidade em dar conta de explicar os processos e fenômenos referentes à esfera humana. Como a Geografia soluciona esse impasse? Dicotomizando-se em Geografia Física e Geografia Humana. A primeira pela aplicação das leis da física, biologia e matemática explicaria os processos e acontecimentos ligados diretamente à natureza (geomorfologia, climatologia e biogeografia serão seus desdobramentos). A segunda buscará a adoção de uma legalidade institucional “para a esfera do tratamento científico do homem” (MOREIRA, 2008, p.18).

Será a partir desse pano de fundo que se desenvolve o pensamento de Ratzel e Vidal de la Blache. Para muitos autores serão esses autores os responsáveis por (re)colocar a geografia entre as ciências modernas.

Não cabe aqui uma explanação exaustiva sobre o pensamento ratzeliano e lablacheano. Muitos já fizeram, dentre eles Moraes (1989), Gomes (1996), Moreira (2008). Contudo acredita-se ser relevante destacar alguns aspectos. O primeiro é afirmar a inexistência de uma oposição radical entre o pensamento de ambos os autores. A forma simplista pela qual comumente se reduzem suas idéias a partir da oposição questionável entre determinismo (Ratzel) e possibilismo (La Blache) impossibilita a compreensão da riqueza do trabalho desses pensadores. Em segundo: ambos estavam preocupados em pensar a relação homem-natureza, retomando, dessa maneira, as discussões em torno do objeto e método da geografia. Em Ratzel a preocupação com a relação Estado e solo. Em La Blache a ênfase

na “sociedade”, na “humanidade” ou nos “grupos humanos” em sua relação com o espaço, a natureza. Assim, a grande questão se torna, de forma genérica, os vínculos entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, e não, de forma mais específica, entre o Estado e o espaço, como defendia Ratzel (HAESBAERT, 2002, p. 1).

Por último, para fins do objetivo desse artigo, cabe lembrar que Ratzel, além de importante pensador da geografia também trabalhou na formação de professores para as escolas públicas na Alemanha inclusive publicando um livro didático.

As idéias e o método proposto pelo rol de autores que compõem a chamada geografia clássica – Ratzel e La Blache são apenas dois de muitos outros – dominou o

pensamento geográfico por muitas décadas, até meados da década de 1950 quando ocorre a chamada revolução teórica-quantitativa na geografia. Baseada no positivismo-lógico e no raciocínio hipotético-dedutivo essa nova geografia emergia da crítica à geografia clássica, considerada pelos geógrafos teóricos-quantitativos um conhecimento meramente descritivo e incapaz de oferecer leis universais que explicassem os fenômenos.

A crítica situava-se como uma crítica ao método descritivo da geografia e como afirmação do modelo matemático. Assim, a “Geografia Quantitativa baseou-se na formulação matemática dos raciocínios e alcançou alto grau de formalização, graças à utilização de métodos matemáticos” (WETTSTEIN, 1992, p. 11) que buscavam dar conta das diferentes realidades naturais e sociais. É nesse momento que reaparecem com grande força os modelos locais – teoria das localidades centrais de Christaller, teoria da localização industrial de Weber, modelo agrícola de Von Thunen, dentre outros – dentro da Geografia. Seus objetivos eram formular teorias de localização precisa a fim de racionalizar o espaço segundo as necessidades de expansão dos setores produtivos.

Também é esse novo paradigma o responsável pelo reinventar do conceito de natureza, tão caro à geografia. Na Nova Geografia a natureza fazia parte de um espaço geométrico, matemático, hierarquizado voltado aos interesses do Estado. Natureza transforma-se em sinônimo de recursos naturais e é inserida na lógica capitalista de exploração já que era importante para o desenvolvimento econômico através da exploração de recursos naturais.

A partir da década de 1970 a Geografia entra em um novo momento de sua história incorporando em suas reflexões a contribuição do pensamento marxiano. Agora o espaço, então objeto da Geografia, passa a ser tratado a partir de um caráter político. Costa (1996) agrupa as críticas feitas por essa nova corrente em dois campos: 1) as de caráter teórico-metodológico e 2) as que levam em conta o domínio ideológico e prático da Nova Geografia.

A crítica direcionava-se à utilização de modelos econômicos inspirados no pensamento neoliberal que, por sua vez, pressupunha a existência de um comportamento racional, concorrência perfeita e uma mesma situação para todas as variáveis que compõem o espaço. Dito de outra forma: a crítica referia-se à idéia de espaço homogêneo tão cara aquela corrente geográfica. Esses modelos também passam a ser denunciados como estratégias de preservação do status quo e da reprodução do ponto de vista ideológico da classe dominante.

A Geografia Crítica, afirma, nesse momento, a importância da Geografia assumir um papel transformador

da realidade e, para tanto, o primeiro passo seria conhecer essa mesma realidade. Daí a importância de ver o espaço como heterogêneo, socialmente construído e reflexo da forma de organização societária. A configuração espacial é tratado como categoria histórica, como produto, meio e condição da produção e reprodução social. Há, nessa acepção, um claro afastamento ao discurso da pretensa neutralidade e racionalidade apresentado pela Geografia Teórica. A ciência não seria neutra e caberia ao geógrafo conhecer o espaço para transformá-lo³. O espaço passa a ser, ele mesmo, um produto social.

Durante alguns anos foi esta a concepção de geografia que dominou o debate acadêmico e científico. Muitas obras foram escritas tendo como marco a preocupação de desvendar as contradições presentes na produção e reprodução do espaço. Muitas delas tendo como escala uma macroanálise. O espaço era fruto das próprias contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Daí o espaço ser desigual. O foco direciona-se, nesse momento, para os processos em grande escala.

Esse enfoque dominará o pensamento geográfico até parte dos anos de 1980 quando, a partir de então, passa a ser acompanhado pela corrente da Geografia Humanista. Sem desconsiderar a dimensão objetiva dos processos sociais e, consequentemente do próprio espaço, essa corrente direciona seu olhar para as relações que se realizam na microesfera. O espaço é sim produto social e os homens se relacionam com ele a partir de vínculos pessoais, afetivos e cotidianos. O espaço é o espaço vivido, “cotidianamente apropriado pelos grupos que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas” (COSTA, 1996, p. 317).

A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

O percurso feito pela Geografia na direção de se tornar uma ciência teve reflexos também no movimento de institucionalização da Geografia como disciplina escolar. Afirmar isso não significa, em hipótese alguma, que a geografia escolar é mero reflexo do que estava ocorrendo no debate acadêmico. Esse artigo se posiciona entre aqueles que sinalizam um movimento de dupla direção entre a disciplina científica e a escolar. Ou seja, ambas se “alimentam” uma da outra e dos contextos e realidades aos quais se inserem. É o que sugerem os trabalhos de Lopes (1999), Ferreira (2005) e Selles (2005), por exemplo, ao

investigarem outras disciplinas escolares.

É isso que parece sinalizar o movimento de institucionalização da geografia como disciplina ainda no século XIX. Será, mais precisamente, em 1837, no colégio Pedro II que a Geografia, pela primeira vez, torna-se uma disciplina estudada na escola. Nesse momento, seu ensino visava contribuir para construir, junto aos alunos, as idéias de nacionalidade e nacionalismo. O recém criado país necessitava formar o espírito de nacionalidade e forjam seu povo. Para isso a Geografia ensinava as nossas riquezas naturais e humanas presentes na vastidão de nosso território. Referência?

Ensinada por professores vindos de outras profissões, como advogados, e sacerdotes, ou por autodidatas, durante um longo período a Geografia sofreu poucas alterações em seus conteúdos e na didática de ensino. Uma rápida olhada no currículo do colégio Pedro II de 1850 permite perceber como essa era uma geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica e muito distante da realidade do aluno.

No 6º ano, após ter passado no período anterior, pela “Geographia Antiga”, o aluno tinha contato com a geografia da América e do Brasil. Nesse ano, faziam parte do currículo desta disciplina, conteúdos como: descoberta da América, divisão da América em regiões, mares, golfos e estreitos, ilhas, penínsulas, rios, lagos, serras e vulcões da América. Concluído o conteúdo sobre a América, o aluno passava a estudar o Brasil a partir da mesma sequência: descoberta do Brasil, Brasil geral e regiões do Brasil. Aqui o aluno passa a ver cada uma das províncias (atuais estados) separadamente. Essa mesma divisão dos conteúdos – geral e regional – acompanha o estudo da geografia nos anos seguintes: Europa, Ásia, África e Oceanias, são os conteúdos dos próximos períodos escolares⁴.

Apenas na década de 1930 a Geografia e seu ensino ganharão uma nova dimensão. Ainda em 1929 é fundado o Curso Livre Superior de Geografia que teve como um dos objetivos criar as condições para que o ensino de Geografia desempenhasse seu papel de disciplina de nacionalização. Os anos seguintes reforçaram essa orientação montando, para isso, um importante aparato institucional dedicado à disciplina geográfica, bem como formando uma comunidade de geógrafos no país.

Algumas medidas importantes nesse período foram: 1) normatização, a nível nacional, da disciplina no ensino básico de vários estados; 2) surgimento dos cursos superiores de Geografia na USP (1934) e Universidade do

³ Moreira (2007) mostra o rebatimento desse movimento de transformação da Geografia na realidade brasileira, a partir do Encontro de Geógrafos realizados pela AGB em 1978.

⁴ Se considerarmos que os currículos do CPII serviam de balizadores para as demais escolas secundárias do país, é pertinente supor encontrar uma configuração do ensino de geografia que guarde similaridades em outras instituições educativas.

Distrito Federal – UDF, (1935); 3) fundação da AGB em 1935; 4) criação do Conselho Nacional de Geografia em 1937 e 5) criação do IBGE em 1939.

A partir de então a geografia se institucionaliza e ganha força tanto como ciência quanto como disciplina escolar. Para tanto, a vinda de professores de geografia bem como de outras áreas, oriundos principalmente da França, muito contribuiu para esse processo. Alguns deles foram de suma importância, como: Deffontaines, Mombeig e Gabaglia.

Nesse momento, o ensino de geografia procura se afastar daquela geografia enciclopédia e de relato para se aproximar do debate sobre uma Geografia moderna, uma geografia verdadeiramente científica preocupada, portanto, com seu método e objetos. A partir de 1936 são formados os primeiros professores licenciados para atuar no ensino secundário. Professores formados numa idéia científica da Geografia e numa pedagogia renovada.

É a orientação da chamada Geografia clássica, com forte influência da Geografia de Vidal de La Blache, que domina o cenário geográfico nacional – tanto nas universidades quanto nas escolas. Uma disciplina marcada pelo positivismo e com forte tendência ao estudo regional. O produto dessa geografia são as monografias descritivas. A memorização dos dados descritos era a forma de “apreensão” do conhecimento geográfico.

No ensino, essa Geografia se traduziu pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas e por procedimentos didáticos marcados pela descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens. Assim, cabia ao aluno “descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses” O objetivo era ensinar uma Geografia neutra e, conseqüentemente, científica.

Era ainda o enaltecimento do país a intenção maior no ensino da disciplina tanto nas universidades como na escola. Esse enaltecimento era feito com base na enumeração e descrição das riquezas naturais existentes no país. As dimensões culturais e políticas da sociedade eram omitidas. O homem entrava como um elemento a parte da natureza e sempre na relação com a mesma e nunca entre si. Natureza, homem e economia era o tripé que sustentava o ensino da geografia.

Assim, em 1931, os alunos da 3ª série do colégio Pedro II estudavam: populações, raças, línguas e religiões, as estradas, a circulação e os transportes, criação de animais, explorações minerais e a utilização das forças naturais. Sobre o Brasil: população, grupos étnicos, elementos europeus, colonização, recursos naturais e mananciais de energia, agricultura, café, cacau, açúcar,

algodão. Indústrias extrativistas etc.

Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70. Dois foram os autores de maior importância: Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Cita Barros (2008, p. 322):

A geografia de Miguel Delgado de Carvalho contribuiu para o que se pode denominar enobrecimento ou civilidade da mentalidade territorial no Brasil. Seus trabalhos didáticos ofereceram aos que se escolarizavam num país em franca expansão e urbanização, e cheio de imigrantes, um elemento de identidade territorial cívica nacional; uma identidade para além da roça, do engenho de açúcar, da fazenda de café e gado, da aldeia, da província. Por meio da idéia de um Todo Histórico-Geográfico, participou das discussões que forneceram identidades macrorregionais, tudo isso como típicos artefatos mentais de confecção pela cultura urbana central que procedia às representações do país quando esse procurava afirmar-se como nação.

Em livro didático publicado em 1943, escrevia o autor:

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

Aroldo de Azevedo seguirá o mesmo caminho. Em, 1945 assume a disciplina de Geografia e passa a publicar livros didáticos, de forte alcance nacional. No período de 1940 a 1970, tornou-se um dos maiores influenciadores do ensino da Geografia no Brasil. Em livro didático de 1951 escrevia:

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

Contudo, os anos seguintes irão introduzir mudanças importantes na Geografia. A revolução teórica-quantitativa abre a geografia para uma nova perspectiva. A crítica à Geografia clássica possibilita uma revisão nos conteúdos a serem ministrados nas salas de aula sem, no entanto, alterar significativamente seus objetivos e a didática do ensino. O objetivo ainda era o enaltecimento das riquezas da nação e o método de ensino ainda era a memorização.

O golpe militar de 1964 apenas reafirma essa orientação transformando o ensino da geografia em mais uma das ferramentas ideológicas do governo militar. O ensino da geografia adequa-se a nova política educacional que agora se volta para a segurança e o desenvolvimento. Nesse momento, as concepções de conhecimento presentes nos currículos refletem o caráter racionalista e compartimentalizado do conhecimento.

A compreensão era de que o desenvolvimento do país vincula-se a formação de profissionais técnicos. A escola se torna o lugar de formação da mão-de-obra que serviria as indústrias em expansão. A educação escolar reduz-se ao treinamento de profissionais capazes dominar as técnicas do trabalho fabril. Em livro didático lia-se:

A geografia ocupa hoje uma posição de destaque no grupo das chamadas Ciências da Terra. Durante muitos anos sua aplicação era limitada ao fornecimento de informação de fatos nem sempre importantes. Nos últimos 20 anos, a geografia abandonou esta fase, ingressando na análise e diagnóstico da problemática do desenvolvimento das nações. Os especialistas nas diversas ciências diretamente ligadas aos estudos dos fatos desenvolvidos à epiderme da terra (...) solicitam cada vez mais a contribuição do geógrafo na realização de trabalhos básicos para o estabelecimento de uma estratégia de desenvolvimento. (RODRIGUES, 1972, p. 12).

Durante um bom tempo a Geografia se resumiu a apresentar, através de dados numéricos, tabelas e gráficos, a grandeza natural e o desenvolvimento econômico do país. Servia para mostrar como o Brasil caminhava em direção ao seu destino manifesto: transforma-se em potência econômica. Um ensino da geografia fortemente marcado pela geografia teórica-quantitativa.

Em livro publicado em 1969, recheado de tabelas e gráficos, Aroldo de Azevedo explicava: “conhecer os fatos essenciais da Geografia do Brasil constitui um dever de todo brasileiro que se interessa pelos seus destinos” (AZEVEDO, 1969, p. 1). E mais adiante ao descrever as riquezas do país afirmava:

(...) a crescente exploração de nossos recursos minerais (...), o rápido processo de industrialização, a diversificação da produção agropecuária, a par do crescimento demográfico, vieram colocar o Brasil em posição de destaque, dentro do chamado Terceiro Mundo.
(...)
Por tudo isso, não nos parece utópica a afirmação de que o Brasil será uma das grandes potências do século XXI (AZEVEDO, 1969, p. 18/19)

Mas essa situação se altera a partir da década de 1970 quando então o governo militar passa a considerar que a Geografia nada acrescentava aos seus objetivos educacionais. Ao contrário, passa a ser vista como uma disciplina perigosa na medida em que podia contribuir

para a formação de pensamentos críticos e alunos contestadores. O resultado é que em 1971 a Geografia é excluída dos currículos oficiais e substituída pela disciplina de Estudos Sociais.

Mas no final da mesma década passa a ganhar força nas universidades e nas escolas o debate da Geografia Crítica. A crítica se direciona tanto a chamada Geografia Clássica – considerada enciclopédica e de memorização – como a Geografia Teórica-quantitativa – considerada instrumento ideológico de um governo autoritário. Fundam-se novas formas de interpretar as categorias de espaço, território e paisagem. A Geografia passa a ser a ciência do espaço, um espaço indissociável da sociedade. Homem, natureza e economia são tratados em suas múltiplas interações e de maneira dialética.

Essa geografia irá, a partir dos anos 80, influenciar uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. A tentativa é a partir de então, imprimir uma mudança radical no que toca aos conteúdos e a forma do trabalho escolar. Os conteúdos centram-se, agora, nas relações de trabalho e produção. O ensino volta-se para o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais e nas relações entre sociedade, trabalho e natureza.

Assim, por exemplo, em 1991, um aluno da 5ª série do colégio Pedro II, estudava “o homem e sua relação com a natureza” visando “reconhecer o trabalho como atividade que relaciona homem e natureza” e “reconhecer que essa relação varia historicamente e culturalmente” (Colégio Pedro II, 1990). Escrevia Moreira (1992, p. 11) em seu livro didático:

como não poderia ser diferente, o livro permanece apoiado na corrente de pensamento que entende não ser possível explicar o espaço apenas em função das relações do homem com a natureza, sendo necessário examinar as relações dos homens entre si, vale dizer, a estrutura e o funcionamento das sociedades. Daí ser uma geografia de forte conteúdo social e, portando, preferentemente Humana e Econômica, que enfatiza o estudo das profundas transformações que vem sofrendo o espaço brasileiro.

Se essa geografia ensinada em sala de aula tem o mérito de trazer a sociedade como elemento indissociável do espaço, colocando no centro da análise o homem, por outro lado o que se percebeu foi um importante descompasso entre as discussões no meio acadêmico e as salas de aula das escolas.

Os professores nas escolas, muitos formados na escola clássica da Geografia e num regime educacional em que tudo vinha pronto (desde o currículo, metodologia ao planejamento), tiveram grande dificuldade em

colocarem em prática o ensino dessa geografia. O resultado, em muitos momentos foi a elaboração de currículos extremamente conteudistas, distantes da realidade dos alunos e que, embora pretendessem estimular o pensamento crítico dos alunos, eram ensinados no mesmo modelo tradicional: decoreba e reprodução. Agora, em vez de decorarem os nomes dos rios os alunos memorizavam o que era divisão social do trabalho, mais valia, modo de produção e etc.

Fortes críticas são feitas a Geografia Crítica principalmente a partir de meados da década de 1990 quando então as mudanças ocorridas no mundo colocam em xeque o debate e o conteúdo da Geografia Crítica. Nesse período emerge com força a chamada geografia humanística tanto nas universidades quanto nas escolas.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um marco na reorientação do ensino da Geografia na escola. Neles oficializa-se uma geografia de fundamentação fenomenológica e ensinada a partir de teorias construtivistas. A geografia deveria estimular nos alunos a habilidade de perceber o espaço a partir de referências concretas. Diz um livro didático:

Imagine os diferentes tipos de lugar que existem no mundo: sua casa, o clube, a igreja, a casa de um amigo ou a de um parente, a praça, a cidade vizinha, a praia, a paisagem representada num quadro, o pátio da sua escola ... Pensando no seu próprio lugar, observe que viver nos lugares torna-se mais interessante quando participamos ativamente deles. Assim, viver em um espaço é muito mais do que simplesmente frequentá-lo. Significa desenvolver ali diferentes atividades; identificar-se com as suas características, como a agitação, a beleza, o conforto ou a tranquilidade; relacionar-se com as pessoas com as quais você convive, e assim por diante. Pensando dessa forma, veja como você depende do lugar onde vive" (SILVEIRA, 2003, p. 13)

O espaço vivido do aluno é recuperado e o ensino da geografia se aproxima da realidade dos alunos. Novos conteúdos são inseridos no currículo: preservação ambiental, comunicação, consumo consciente, cidadania etc. A geografia ensinada adota uma visão de sociedade como que resultante da união de indivíduos. Nas salas de aulas o enfoque desloca-se dos conflitos de classe para os indivíduos, das macro-análises para a microesfera. O ensino parte do lugar para o mundo em movimentos concêntricos progressivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso travado por esse artigo ao longo do desenvolvimento da geografia tanto em seu debate

acadêmico como escolar pretendeu iluminar algumas das indagações presentes na prática escolar da geografia. Procurou-se entender os contextos e momentos que contribuíram na produção de muitos dos conteúdos e práticas que acompanham o ensino de geografia até os dias de hoje.

Nota-se que, apesar das diferentes orientações e conteúdos o peso da Geografia clássica acompanhou o ensino da disciplina por longos anos, influenciando a forma de se ensinar e aprender Geografia até os dias de hoje. Apesar dos inúmeros avanços, uma visão ainda hegemônica envolve uma compreensão da geografia por parte dos alunos como uma disciplina inútil que transmite informações jornalísticas. Por isso é comum que os alunos não compreendam para que se estudar geografia. Bastaria ler o jornal. O exercício da memorização é ainda um elemento presente no ensino dessa disciplina nas salas das escolas mesmo quando, como visto, o conteúdo se altera.

Muitas dessas concepções são originárias de certo descompasso entre os avanços da geografia produzida nas universidades e a ensinada nas escolas. Tal afirmativa situa-se bem longe da idéia de que a universidade deva "iluminar" a escola.

Não é intenção assumir uma postura prescritiva em relação à escola. O que se procurou identificar foi um dos muitos aspectos que ajudam a compreender a permanência de determinados conteúdos e práticas de ensino da geografia na escola. Como e por que a escola trabalha de determinada maneira? Por que ensina geografia de determinada maneira? Sem dúvida, a resposta não está na culpabilização do professor ou na ausência de um real interesse de mudança por parte do governo.

É certo que existem razões intrínsecas ao universo escolar que também justificam determinadas práticas e determinados saberes mas no âmbito desse trabalho optou-se por trazer à discussão apenas um aspecto: a relação entre a história de constituição da geografia como ciência e o ensino da geografia na escola pois admite-se que para compreender a atual disciplina geográfica e como ela está sendo elaborada dentro de sala de aula, é necessário desmistificar sua conjuntura científica.

O que não significa dizer que é possível aplicar mecanicamente o que é produzido na academia, na escola. O objetivo da escola não é formar mini-geógrafos. Daí a importância do método, da teoria e da epistemologia como preocupações permanentes. É preciso deixar clara a importância do conteúdo geográfico para o entendimento da sociedade e na própria formação do aluno evitando, com isso, que domine a visão da suposta inutilidade do

ensino da Geografia.

Se, por um lado, não basta saber geografia para ser professor de geografia, certamente, é fundamental que o professor tenha uma formação que contribua em sua compreensão a respeito do processo de produção dos conhecimentos geográficos. O desafio é construir uma reflexão a respeito da especificidade de se ensinar geografia na escola – o que significa entender, entre outras questões, que a geografia que o professor trabalha na escola é diferente da geografia que é produzida nos centros de pesquisa – e os avanços teóricos e conceituais da geografia.

É preciso, por tanto, reconhecer a existência de uma distância necessária entre a geografia acadêmica e a geografia escolar. A distância é necessária já que a escola trabalha com outra audiência e cumpre outros objetivos. Ou seja, Apesar da geografia escolar ter explícita relação com sua ciência de referência, esta é epistemologicamente diferente e também cumpre uma função social distinta.

Contudo, a distância entre estes saberes não pode ser tamanha a ponto de invalidar a legitimidade da escola. Isto é, mobilizar apenas saberes que já transitam na esfera do senso comum ou que são considerados obsoletos do ponto de vista científico e do ponto de vista da relevância social. Essa distância tem que ser tangenciada pelo método didático pedagógico, na adequação do que se ensina e para quem se busca ensinar.

O desafio, portanto, reside em compreender as relações entre estes saberes distintos, no qual o conhecimento escolar não é entendido como uma trivialização, simplificação ou mal necessário. Mas compreender o conhecimento geográfico escolar como epistemologicamente diferente do conhecimento científico.

Com certeza isto envolve entender a história de constituição do pensamento geográfico, mas também entender em que estes saberes se aproximam e em que devem se distanciar. Nesse texto buscou-se apresentar algumas pistas a partir do ponto de vista da história do pensamento geográfico sem, no entanto, desconsiderar que é necessário entender como essas matrizes vem sendo ressignificadas na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AZEVEDO, A. de. Geografia do Brasil. Volume Único de 5ª a 8ª série, 1951.
- AZEVEDO, A. Geografia do Brasil. Bases físicas, vida humana e vida econômica. São Paulo:Ed. Nacional, 1969.
- BARROS, Nilson Cortez Crocia de. “Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal”. Estudos Avançados, vol.22, no.62, p.317-333, jan./abr. 2008,
- CARVALHO, Carlos Delgado de. Geografia regional do Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943.
- COSTA, P. C. G. Geografia e modernidade. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.
- HAESBAERT, Rogério. “Nossos Clássicos: La Blache, Ratzel e a “Geografia Política”. In. Geographia, Niterói, ano IV, nº 7, jan-jun 2002.
- LOPES, A. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- RODRIGUES, D. M. S. O Mundo Atual: curso fundamental. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S.A.1972.
- SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. “Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais”. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S; A, A. C. R. (orgs). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa Niterói: Eduff. 2005. (p. 76-81)
- SILVEIRA, I. A Geografia da gente. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MOREIRA, I. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Atica, 1992.
- MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOREIRA, R. O pensamento geográfico brasileiro. São Paulo: Contexto, 2008.
- WETTSTEIN, G. Subdesenvolvimento e Geografia. São Paulo:Contexto, 1992.