

# GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA COM MUDANÇAS CULTURAIS E A PERMANÊNCIA DO DISCURSO EM PROL DA CIDADANIA

João Pedro Pezzato<sup>1</sup>

**Resumo:** Discutir os fundamentos da Geografia escolar a partir da leitura de documentos oficiais, com destaque para os curriculares, é o objetivo do texto. Investigar a seleção dos conteúdos e as orientações pedagógicas para o ensino da Geografia é o principal propósito. A pesquisa de caráter documental e bibliográfica registra semelhanças na trajetória da Geografia escolar brasileira e inglesa entre os séculos XIX e XXI. A Geografia Clássica teve hegemonia sobre a escolar em um período inicial, mas sua influência foi sendo reduzida pela ação das produções acadêmicas.

**Palavras chave:** Currículo, Geografia, História

## SCHOOL GEOGRAPHY IN BRAZIL: A TRAJECTORY OF CULTURAL CHANGES WITH THE PERMANENCE OF DISCOURSE IN FAVOR OF CITIZENSHIP

**Abstract:** Discussing the fundamentals of School Geography from the reading of official documents, especially the curricular, is the goal of this text. Investigating the content selection and the pedagogical orientations to the teaching of Geography is the main purpose. The documental and bibliographical research registers similarities between the path of Brazilian and English Geography through the XIX and XXI centuries. The Classic Geography had hegemony over the Scholar Geography, however its influence was reduced by the academic productions.

**Keywords:** Curriculum, Geography, History

## INTRODUÇÃO

Discutir os fundamentos históricos da Geografia escolar a partir da leitura de documentos oficiais, com destaque para os curriculares, é objetivo deste texto. Analisar a seleção dos conteúdos, as orientações pedagógicas e as implicações didáticas que vêm influenciando as práticas da disciplina escolar são o principal propósito do artigo.

Em especial, são abordadas questões curriculares em que ocorrem prescrições de conteúdos e de metodologias a serem empregadas no ensino de

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro – SP.

geografia. Discutir os direcionamentos prescritos para as ações docentes, com suas indicações didáticas para a Geografia escolar, é o principal propósito do texto.

## GEOGRAFIA ESCOLAR: UM PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DA GEOGRAFIA CLÁSSICA E O DA MODERNA

Os primeiros sinais da introdução da Geografia como disciplina escolar secundária no Brasil surgem no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, denominado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, em 1599, período em que não havia propriamente um sistema ou rede minimamente organizada no país (ROCHA, 1996: 125 e passim).

Foram os padres da Companhia de Jesus os primeiros responsáveis pela implantação de um sistema escolar no Brasil, iniciado no final da primeira metade do século XVI. Nesse período, e antes da reforma do *Ratio Studiorum* de 1832, a aprendizagem de conhecimentos geográficos ocorria concomitante à aprendizagem da leitura, como aponta Rocha:

A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva (ROCHA, 1996, p. 130).

Em 1817, é publicada pela Imprensa Régia uma das primeiras obras de grande influência para os professores de Geografia, a *Chorographia Brasílica*, de autoria do Padre Manuel Aires de Casal.

Uma análise da *Chorographia Brasílica*, primeira obra a apresentar “um quadro geográfico geral do Brasil de 1817”, é publicada em 1945, por Prado Jr. O autor aponta diversas críticas ao trabalho do Pe. Manuel Aires de Casal:

O seu maior mérito está em ter sido o primeiro trabalho geral, e único de certo valor por muito tempo, na matéria. Se em outros que o precederam, alguns sem dúvida mais interessantes, se encontram aspectos parciais e restritos do país, nenhum reuniria ainda, num conjunto sistemático, a descrição geográfica de todo ele. Nesse sentido Aires de Casal merece o título que lhe deu St. Hilaire, e que a posteridade consagrou, de “pai da geografia brasileira” (PRADO JUNIOR, 1957, p. 181).

Embora apresente uma crítica restrita à obra de Aires de Casal, é possível depreender que Prado Jr. distingue duas vertentes orientadoras de trabalhos concernentes ao campo da Geografia, a saber: os atrelados à formação Clássica e os de formação Científica. Considerando o aspecto histórico da publicação de Prado Jr., é dado destaque para a caracterização das duas perspectivas. A *Chorographia Brasílica* está situada na órbita da produção da Geografia Clássica, caracterizada pela inspiração erudita e literária, apresentando, sobretudo, referências à literatura clássica. De acordo com Prado Jr., trabalhos elaborados na esfera da “natureza Clássica” desconhecem ou não apresentam preocupações com noções científicas elementares. Trazem conhecimentos puramente descritivos e superficiais de países,

regiões e povos. Utilizam fontes diversas, pouco elucidativas, sem a preocupação de registrá-las sistematicamente. Configurando-se, principalmente, como trabalhos de gabinete, em que há a compilação e descrição formal, trabalhos dessa natureza utilizam-se, sobretudo, das seguintes fontes: obras impressas, roteiros de viagem, manuscritos, comunicados, memoriais, diários e relatórios oficiais.

O texto de Casal (1976) é constituído por uma sequência de verbetes de modo que os parágrafos constituem compartimentos estanques, em que reúne informações sobre o item considerado. Às vezes o texto se limita a uma simples enumeração ou nomenclatura (PRADO JUNIOR, 1957: 175). O trecho abaixo, que trata da “província de São Paulo”, é um exemplo:

MONTES — Este país não é montuoso, se excetuarmos a parte oriental, onde em todo o seu comprimento, ao longo do mar, tem a cordilheira geral, a que às vezes dão o nome de Cubatão. Esta serra não é em toda a parte de uma mesma altura, nem corre sempre em igual distância da praia. Tem muitas quebradas, por algumas das quais descem torrentes para o oceano, e curvidades para o interior, deixando alguns pedaços de terreno médio; e é em toda parte coberta de mato. (...). O Monte Araquara, do qual se elevam freqüentes exalações, e onde se diz haver ouro, fica sobre a margem direita do Rio Tietê, 8 léguas abaixo da embocadura do Piracicaba. (...). Monte Jaguari, que fica entre os rios Itanhaen e Una sobre a praia, é em grande parte de penedia com árvores corpulentas, cujas raízes incomodam os viandantes; porque o caminho passa por cima dele.

MINERALOGIA — Há minas de ouro, prata, cobre, ferro, enxofre, pedra hume, magnete, pederneiras, pedra calcárea, granitos, pedras de amolar, e afiar: tabatinga, rubis, diamantes, e diversidades de outras pedras preciosas. (AIRES DE CASAL, 1976, p. 97)

Em contraposição aos trabalhos produzidos por uma perspectiva Clássica, Prado Jr. aponta os Científicos, caracterizados pelo espírito crítico, realizados por ordem da observação de qualidade, análise metódica, comparação e síntese.

Para o autor, a obra em análise tem defeitos de concepção e métodos geográficos, sendo destituída de um “critério verdadeiramente geográfico, isto é, de distribuição e associação no espaço dos vários elementos naturais e humanos; (...)”. Assim, aponta que a obra contribuiu pelo seu exemplo “nefasto para manter os estudos geográficos no Brasil em nível muito baixo” (PRADO JUNIOR, 1957, p. 184).

Considerando o momento da produção, sua concepção de “ciência” e o lugar histórico ocupado, o trabalho de Prado Jr. indica possibilidades de análises diferentes das que se cristalizaram no estudo contemporâneo da Geografia. Suas formulações enriquecem um campo de estudo que merece atenção.

Ao longo do século XIX fundaram-se numerosas sociedades de geógrafos no Brasil. Elas contribuíram para a produção de conhecimento e organização dos primeiros congressos de Geografia do país. Muitas delas atendiam a interesses privados e eram subsidiadas pelo Estado por serem reconhecidas como de utilidade pública, como é o caso da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, fundada em 25 de fevereiro de 1883 (FERRAZ, 1994, p. 77).

Em 1838<sup>2</sup> é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sediado no Rio de Janeiro. Surgido após a independência política do país, e congênere das associações europeias e americanas, seu objetivo é “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

Após a criação da primeira agremiação do gênero no Rio de Janeiro, é fundado o Instituto Archeológico e Geográfico de Pernambuco em 1862, o primeiro do Nordeste e segundo no país. Em 1894 nasce o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, também, como “estabelecimento científico-cultural” e com uma produção marcada pelo caráter de “saber oficial” (SCHWARCZ, 1993, p.102).

Composto por grupo heterogêneo da reduzida elite ilustrada nacional, pessoas provenientes de parcelas profissionais diversificadas, em especial de certa aristocracia agrária, os “homens de ciência” participavam dos rituais das associações com austera organização hierárquica. Os integrantes cumpriam papéis diferentes nos institutos; para alguns, a atuação significava projeção intelectual e, para outros, promoção pessoal.

Nos encontros periódicos, havia os pronunciamentos em discursos enaltecendores da pátria e dos próprios membros dos institutos. Na produção escrita, organizada em revistas periódicas, divulgavam as atividades, registravam os rituais e produziam textos tratando, sobretudo, de política, história e biografias dos participantes. Em geral, os temas estritamente geográficos eram escassos. Os textos das revistas influenciaram os autores de livros didáticos na seleção de conteúdos escolares do período.

É significativo apontar que, a partir de 1870, é possível encontrar no Brasil interpretações locais, elaboradas por certos grupos de intelectuais, os membros dos Institutos Históricos e Geográficos, sobre a “república mestiça dos cientistas europeus”. Não era uma reflexão exclusivamente copiada das teorias europeias. Merece destaque observar que parte significativa de teóricos que analisa a produção das doutrinas racistas no país tende a considerar que esses autores faziam cópias inautênticas se referindo a realidades díspares da nossa. Essa não é a opinião de Nelson Werneck Sodré (1933), Dante Moreira Leite (1954) e de Lilia Moritz Schwarcz (1993).

Discutindo como o argumento racial foi política e historicamente construído no século XIX, Schwarcz aponta a importância da análise da correlação entre produção científica e movimento social quando se pretende traçar uma história social das ideias ou uma “história construtiva da ciência” (SCHWARCZ, 1993, p. 17).

Durante o século XIX, as teorias racistas faziam sucesso na Europa. Ao chegarem tardiamente no Brasil, por volta de 1870, receberam entusiasmadas repercussões, principalmente nos Institutos Históricos e Geográficos e demais estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa. Na época, estas instituições constituíam centros de congregação da reduzida elite pensante nacional.

Como considera Schwarcz, a ideia defendida pela elite intelectual do período pode ser representada pela tese de João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século

---

<sup>2</sup> O sítio oficial do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (<https://ihgb.org.br/> acessado em 18/11/2016) aponta sua fundação em 1838, assim como Ferraz (1975, p. 77). Schwarcz (1993, p. 99) escreve: “(...) em 1839, apresentava-se o pioneiro Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”. Entretanto, na página 101, Schwarcz (1993) registra: Assim, “no domingo de 21 de outubro de 1838, “às onze da manhã reuniam-se 27 ilustres cavalheiros da sociedade local, na modesta sala do Museu Nacional com o fim de inaugurar um novo grêmio dedicado às letras históricas.”

sua perspectiva, saída e solução”. A tese de Lacerda foi apresentada no Primeiro Congresso Internacional das Raças, ocorrido em 1911, tendo como abertura a reprodução do quadro de M. Broccos, artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Na visão de vários intelectuais nacionais da época, como na do crítico literário Sílvio Romero (1851–1914), da Faculdade de Direito de Recife, “uma nação multiétnica”.

Figura 01 – Óleo sobre tela de M. Broccos



**MODESTO BROCCOS Y GOMEZ (1852-1936): A redenção de Cam, 1895**  
Óleo sobre tela, 199 x 166cm  
Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes  
Fonte: Museu Nacional de Belas Artes

Havia uma apreensão teórica, reafirmada pelas notícias dos jornais e nos censos, quanto ao futuro da nação: a população negra e mestiça tendia progressivamente a aumentar (em 1890 ela representava aproximadamente 55% do total da população, enquanto a branca era de 44%).

O conceito raça, além de sua definição biológica, acabou recebendo uma interpretação, sobretudo, social. O termo antes aparece como fechado, fixo e natural. No trabalho de Schwarcz (1993) é entendido como objeto de conhecimento, cujo significado está sendo constantemente renegociado e experimentado num contexto histórico específico, século XIX, que tanto investiu em modelos biológicos de análise.

Os personagens da pesquisa de Schwarcz (1993) são os denominados “*homens de ciencia*” que nos finais do século XIX, e no interior dos estabelecimentos em que trabalhavam, tomaram para si a tarefa de abrigar uma

ciência positiva e determinista, e, utilizando-se dela, liderar e dar saídas para o destino do país. São ele: Manoel de Oliveira Lima (1865-1928), do IGP, Francisco José Oliveira Viana (1883-1951), do IHGB, Tobias Barreto (1839-1889), da Faculdade de Direito de Recife, Silvio Romero (1851-1914), da Faculdade de Direito de Recife, João Baptista de Lacerda (1846-1915), do Museu Nacional, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), da Faculdade de Medicina da Bahia, Euclides da Cunha (1866-1909), do IHGB, Edgard Roquete Pinto (1884-1954), do Museu Nacional, Herman von Ihering (1850-1930), do Museu Paulista, Oswaldo Cruz (1872-1917) da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Pereira (1871-1918), da Academia de Medicina do Brasil e A.A. de Azevedo Sodré (1864-1929), da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (SCHWARCZ, 1993, p. 38-30).

Como visto acima, muitos dos “*homens de ciência*” eram os que escreviam a História e a Geografia nacionais nos institutos históricos e geográficos do período, como as instituições tratadas especificamente pela autora, a saber: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no Rio de Janeiro, o Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano e o Instituto Histórico e Geographico de São Paulo.

Todos os programas que compunham os currículos brasileiros durante os primeiros anos do século XIX eram de inspiração francesa. Os manuais para uso de professores e alunos eram versões ou mesmo originais de franceses (ROCHA, 1996, p. 160).

A forte influência francesa no currículo e a praticamente inexistente abordagem de conteúdos específicos da realidade brasileira não impediram que a Geografia Escolar estivesse “a serviço da ideologia do nacionalismo patriótico”, como aponta Vlach (1989). Contudo, acreditamos que o mais correto seria apontar que havia, de forma esparsa, pontual e um tanto aleatória, algumas manifestações de ensino em que os conteúdos geográficos atendiam aos interesses das ideologias do nacionalismo patriótico incipientes no território brasileiro.

Sem a pretensão de apresentar um quadro com as diferentes vertentes nacionalistas que influenciaram a educação no país nas primeiras décadas do século XX, Bittencourt (1990) apresenta duas orientações que caracterizaram perspectivas distintas, a da Liga Nacionalista de São Paulo e a da Liga de Defesa Nacional. Ambas influenciaram os conteúdos do ensino de História do Estado de São Paulo, no início do século.

A autora discorre a respeito da vertente nacionalista da **Liga Nacionalista de São Paulo**, fundada em 1917, com representantes como Oscar Thompson e Sampaio Dória, grupo ligado a Monteiro Lobato (1882–1948). Essa agremiação assumia uma postura de descrença no trabalhador rural paulista – o caboclo apático, indolente e avesso ao progresso –, o Jeca Tatu. O imigrante era considerado útil à nação – o **trabalhador e empreendedor**. Já a **Liga de Defesa Nacional**, ligada a Manoel Bomfim e Olavo Bilac (1865–1948), era contrária à ideologia da superioridade racial. Estes dois representantes produziram uma obra didática – **Através do Brasil** – que valorizava as diferenças raciais e regionais da população e proclamava a união das diferentes comunidades da população (BITTENCOURT, 1990, p. 139-141).

A ausência de um sistema nacional de educação (até, pelo menos, a década de 1930) e a exclusão de grande maioria da população dos bancos escolares durante o período, fez com que Rocha refutasse a tese de Vlach (1989) de que a Geografia Escolar, ao ser inserida no currículo escolar brasileiro, estaria a serviço da ideologia do nacionalismo patriótico (ROCHA, 1996, p. 156).

Como demonstra Rocha, a partir da análise de documentos de caráter oficial e técnico (o currículo programático e a legislação fixada pelo legislativo brasileiro ou pela congregação do Colégio Pedro II), o ensino de Geografia, nos seus primórdios, não poderia estar a serviço da ideologia do nacionalismo patriótico, pois era muito acanhada a presença das disciplinas – Geografia, História e Língua Pátria – consideradas baluarte de um projeto de inculcação da referida ideologia.

Corroborando com a tese de Rocha, encontramos uma publicação de 1890 com reclames por um sistema de ensino preocupado com a **unidade moral da Pátria**. Em **A Educação Nacional**, publicado no Pará em 1890 e republicado no Rio de Janeiro em 1906, Veríssimo (1985) coloca:

Nas escolas, a Geografia é uma nomenclatura de nomes europeus principalmente; a Geografia pátria, quase impossível de estudar pela ausência completa dos elementos indispensáveis, resume-se a uma árida denominação também; a história pátria, em geral, existe apenas nos programas e, quando excepcionalmente ensinada, cifra-se na decoração ininteligente de péssimos compêndios tão feitos para despertar os sentimentos nacionais como se tratasse da história do Congo; a cultura cívica não existe de modo nenhum, assim como a cultura moral, o livro de leitura ..., mantém a mesma indiferença patriótica e as suas páginas são páginas brancas para a geografia e a história da Pátria (VERISSIMO, 1985, p. 54).

Tal ocorrência demonstra que a preocupação com a eficiência de um sistema educacional de caráter nacionalista estava presente na vida pública no início do regime republicano brasileiro. Contudo, não ocorria de modo generalizado no território nacional por falta de um sistema disseminado espacialmente, que agregasse porção significativa da população nacional e minimamente eficiente.

A preocupação com um programa fundamentado na padronização cultural, sob a alegação de que atendia aos interesses do Estado, é encontrado por Bittencourt no programa de ensino para o **primário** do Estado de São Paulo, regulamentado pela Lei nº 1.579, de 1918.

Os fatos acima mencionados demonstram que a associação da ideologia nacionalista com a educação escolar se fazia presente no Brasil muito antes de atingir seu auge, no período do Estado Novo. O aparecimento da questão nacionalista na proposta de ensino do governo paulista, datada de 1918, e as publicações de José Verissimo Dias de Matos (1857–1916) comprovam nossa afirmação.

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente a ocorrência de investigação detalhada a respeito da possibilidade da existência isolada de projetos ou instituições de ensino em que ocorressem projetos articulados de caráter nacionalista no período da monarquia ou na primeira república brasileira.

Ao estudar o conhecimento histórico produzido para o ensino de História das escolas paulistas, nas décadas iniciais do século XX, especificamente entre 1917 e 1939, Bittencourt observa que o conjunto dos planos de estudos da escola secundária estavam baseados em modelos franceses. Entretanto, tal orientação estava de acordo com a política interna do poder nacional, articulada com os propósitos de constituição da nação brasileira.

Para a autora, o “estudo humanístico proposto para a formação de alunos provenientes das classes dominantes do país não indicava mera transposição da

cultura europeia, mas vinculava-se a fins determinados“, ou seja, à difusão das ideias liberais, aos sentimentos patrióticos presentes na literatura de oradores da Antiguidade (como Ovídeo, César, Virgílio, Cícero, Tito Lívio, Horácio e Homero). O estudo das **humanidades** não tinha o propósito da mera erudição, mas inseria-se no projeto de formação dos futuros dirigentes da nação (BITTENCOURT, 1990, p. 60-61).

Adverte, contudo, a autora que, quanto ao domínio francês no ensino da História, não ocorreu mero transplante das ideias francesas que possuíam marcado caráter laico na orientação da escola pública e forjava uma identidade nacional construída em torno do culto ao Estado-Nação (BITTENCOURT, 1990, p. 79 e passim).

No início do século surge uma discussão a respeito da necessidade de mudança na seleção de conteúdos e métodos de ensino, quando paralelamente ocorre o processo de mudança da Geografia Clássica para a Moderna. Elementos provenientes dessa discussão passam a influenciar aspectos do discurso oficial como as determinações curriculares advindas de órgãos gestores. Esse movimento passa a demonstrar sinais de incorporação de novas formulações no ensino.

No campo da produção científica que buscava garantir *status* acadêmico, temos novas produções com repercussão no mundo ocidental. Há uma nova visão metodológica em processo na Geografia francesa, chamada de tradição vidaliana, de Paul Vidal de la Blache (1845-1918), que buscava consolidar a ciência como campo profissional. Como exemplo de mudanças no campo, é, também, oportuno registrar as contribuições do alemão Walter Christaller (1893-1969), com a formulação da Teoria dos Lugares Centrais, responsável por uma ruptura no paradigma da Geografia Tradicional ou, ainda, a publicação da obra intitulada *Theoretical Geography*, de autoria do precursor da Geografia Quantitativa, William W. Bunge (1928–2013). Tais formulações repercutiram no Brasil mesmo considerando que, praticamente, até o início do século XX, não havia produção científica nesta área no país (BERNARDES, 1982).

Assim, na década de 1920, ocorreram profundas transformações na Geografia Escolar no Brasil. Até então, nos planos de ensino oficiais, predominavam os estudos literários. Com a última reforma da República Velha, reforma Luiz Alves-Rocha Vaz, de 1925, os estudos científicos passaram a orientar as formulações oficiais (ROCHA, 1996, p. 230).

No ano de 1925, é lançado o mais importante livro de Delgado de Carvalho destinado ao ensino, intitulado *Methodologia do Ensino Geographico* (Introdução aos estudos de Geographia Moderna).<sup>3</sup> Nesse mesmo período começa a aflorar a preocupação com a consolidação do nacionalismo-patriótico na educação brasileira, como registra o texto da Reforma educacional de 1925 (ROCHA, 1996, p. 233).

A atenção com o nacionalismo-patriótico pode ser verificada na conhecida Reforma Rocha Vaz. A reforma João Luiz Alves, também conhecida como Reforma Rocha Vaz, foi implantada no governo Artur Bernardes, gestão 1922 a 1926, que dispõe sobre o ensino primário, secundário e superior. Entre suas atribuições, determina que a União, juntamente com os Estados, deva passar a ter responsabilidade sobre o ensino primário e, entre outras medidas, se destacou por organizar o Departamento Nacional do Ensino. Última reforma a afetar o ensino

---

<sup>3</sup> Carlos Miguel Delgado de Carvalho, considerado **pai da Geografia moderna brasileira**, nasceu na França onde seu pai, diplomata do Império, servia à coroa brasileira. Só conheceu o Brasil aos 23 anos, quando veio estudar o país, tema de sua tese de doutoramento. Em 1920, passou a lecionar no Colégio Pedro II, onde ingressou através de concurso público. Cf. Rocha (1996, p. 189). Ver também, COSTA (2011) e FERRAZ (1994).



secundário na Primeira República, ela introduziu a Educação Moral e Cívica como disciplina da instrução do ensino secundário.

O ideal nacionalista a ser atingido no período em discussão, além das tradicionais descrições e das extensas listas nomenclaturais, valeu-se também dos recursos gráficos, especialmente as ilustrações de revistas e folhetins de alcance popular da época. No caso da Geografia Escolar, este ideal recebeu a significativa contribuição do recurso didático dos mapas, que, segundo a autora, passaram a ser um recurso fundamental para a transmissão da noção de nacionalidade:

(...) Assim, o desenho do território, com suas fronteiras e acidentes geográficos, passava a ilustrar selos oficiais, cabeçalhos, capas de revistas, paredes, e, como não podia deixar de ser, manuais e livros escolares. A possibilidade de visualizar o traçado do país por toda parte auxiliava a inculcar na imaginação popular a imagem de uma nação. Através da cartografia era possível destacar não só a particularidade de um território, mas uma história que se desejava transmitir (COSTA, 2011, p. 269-270).

Na esteira da discussão sobre a expressão de um ideal nacionalista a partir da imagem, a noção de nacionalismo aplica-se ao conceito de território, como apontou Moraes (2005), a que também se referiu Gracioli (2013):

Como processos político-culturais, os nacionalismos se alimentam de símbolos e de discursos, necessitando criar representações que impulsionem sua existência, reiterando os elementos identitários que lhes deram origem. Aqui, o território/pátria cumpre importantes funções: seja como referência objetiva e física de construção da própria identidade (ao localizar/delimitar a nação no espaço terrestre); seja como objetivo aglutinador de interesses nos pleitos territoriais e nas situações de ameaça externa à soberania nacional; seja ainda diretamente como elemento de mitificação, como nas teorias que fetichizam o território (por exemplo, nos discursos históricos que lhe dão uma existência imemorial, ou nas ideologias geográficas que o naturalizam) (MORAES, 2005, p. 58-59).

Entre os anos de 1934 e 1939, Aroldo de Azevedo lança oito livros didáticos destinados ao ensino de Geografia. Aroldo de Azevedo foi um dos responsáveis pela difusão da Geografia Moderna (principalmente da escola francesa de Vidal de La Blache). Entre 1934 e 1974 publica 127 textos, sendo 97 destinados ao Ensino Superior e 30 ao Ensino Médio. Nascido em Lorena, interior do estado de São Paulo, em 1910, o referido autor influenciou significativamente o ensino de Geografia do país dada sua posição de destaque como professor, nos diferentes níveis de ensino, e sua grande produção editorial e acadêmica (SANTOS, 1984, p. 16 e passim).

Conforme demonstram os trabalhos de Santos (1984), Ferraz (1994) e Rocha (1996), nos anos de 1930 e 1940 ocorre a consolidação da orientação da Geografia Moderna no ensino da Geografia na escola brasileira. Nesse sentido, significativa contribuição para esse processo advém do Boletim Geográfico, distribuído pelas delegacias e agências do IBGE para todo território nacional, que dedicou um segmento específico do periódico ao ensino de Geografia durante aproximadamente 36 anos, entre 1943 a 1978 (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 49).

Na década de 1930, a educação passa a ter importante papel na construção do projeto de Estado. Ocorre a adoção de uma política de organização do sistema nacional de educação. Em 1931, o presidente Getúlio Vargas assina a reforma Francisco Campos, então ministro do recém-criado Ministério da Educação, que é incumbido de estabelecer um projeto de ensino para o país. Essa reforma amplia o ensino da Geografia, que passa a compor a grade curricular de todas as séries do Ensino Secundário, como aponta Oliveira (1967). No período, o ensino secundário compreendia os últimos quatro anos do Ensino Fundamental (as atuais 5<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries ou 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) e as três séries do que corresponderia ao atual Ensino Médio.

Ao discutir o currículo de Geografia na década de 1960, Oliveira (1967) aponta que a reforma Francisco Campos contribuiu para a expansão da rede escolar secundária, que passa de seis para sete anos, dividida em duas partes. O currículo passa a ser estabelecido pelo governo em suas esferas, diminuindo o peso do colégio D. Pedro II, que continuava como modelo até aquele período. É oportuno considerar que Ferraz (1994) apresenta um quadro com a distribuição dos conteúdos e número de aulas por série para o Curso Secundário em questão (FERRAZ, 1994, p. 27).

Com esta reforma, o ensino primário, até então a cargo dos municípios, inclusive na elaboração dos currículos e no que concernia à fiscalização, passou a ser subordinado diretamente aos órgãos administrativos do governo central (FERRAZ, 1994, p. 26).

A Reforma Francisco Campos se insere na conjuntura do desenvolvimento de um projeto de ensino para o país. Nesse contexto, “A educação passou a ser uma “prioridade” do Estado”. O Estado parece perceber a importância do conhecimento geográfico “tanto para um melhor conhecimento do território, quanto pelo aspecto ideológico de consolidação dos projetos socioeconômicos”, que, junto com a elevação de seus métodos de pesquisa e ensino, acabaram configurando um novo perfil à geografia, como aponta Ferraz:

(...) com trabalhos de campo, aulas práticas, uso de recursos didáticos como mapas e globos; passou a tentar estabelecer relações entre os diversos componentes de dada paisagem estudada, não se atendo ao meramente taxonômico e nomenclatural; introduziu novos temas e conceitos como a questão do urbano, do rural, da industrialização etc., bem em sintonia com as mudanças por que passava o país e conforme almejavam muitos intelectuais da época (FERRAZ, 1994, p. 84-85).

O ano de 1939 culmina com “a concepção de educação como um dos instrumentos básicos da segurança nacional” (BITTENCOURT, 1990, p. 27).

Em 1942 temos a reforma Gustavo Capanema, que busca um aprimoramento da anterior (reforma Francisco Campos), estabelecendo quatro anos de Ensino Primário e sete no Secundário. Este último foi dividido em ginásio (quatro anos) e colégio (três anos). Os colégios eram subdivididos entre clássico (preparatório para os cursos superiores na área de humanidades) e científico (para as áreas das ciências exatas e biológicas).

No período, a Geografia, como disciplina, passou a ter grande destaque em decorrência da sua distribuição no currículo (relação número de aulas semanais/série). Além da administração do sistema escolar, o Estado definia o

currículo. Como aponta Ferraz (1994, p. 28-29), a Geografia passa a ser uma das peças principais do currículo.

Na década de 1940, surgem os primeiros cursos de formação de professores de Geografia. Ocorre a proliferação de concursos públicos para arregimentar professores para as escolas públicas (no Estado de São Paulo eles se iniciam em 1943) e nascem a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tais fatos, entre outros, foram de fundamental importância para a formação do professor especialista e para a construção da trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar nacional. Contudo, no início do século XX havia escassez de publicações que tratassem das questões nacionais, em especial as obras impressas direcionadas para o público escolar. A dificuldade de serem encontrados manuais ou livros com temáticas relacionadas aos aspectos específicos do país é observada por Santos (1984) e, também, por Rocha (1996).

Santos (1984) coloca que, devido ao grande “desconhecimento do país” e da praticamente ausência de quadros com formação específica, “a cadeira de Geografia do Brasil, na FFLCH da USP, somente foi criada em 1942” (SANTOS, 1984, p. 15).

Remetendo ao ensino no final do século XIX, Verissimo, na introdução de sua obra, aponta a carência de temas nacionais e a dificuldade sentida por ele em obter material tratando das **coisas nacionais**:

Aqui na capital do Pará, onde escrevo (e o mesmo, sei, acontece em geral nas outras capitais dos Estados), ..., é mais difícil encontrar ou obter um livro (ou qualquer outro produto) brasileiro que qualquer obra estrangeira, mesmo alemã ou italiana. As principais revistas europeias têm aqui assinantes. ...Livro ou periódico brasileiro publicado fora do Rio de Janeiro é, para nós, como se fora na China (VERISSIMO, 1985, p. 47).

A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e o Conselho Nacional de Geografia (CNG) contribuíram sobremaneira para a consolidação e fortalecimento das pesquisas geográficas do país e, conseqüentemente, para a produção de material destinado ao ensino. Neste aspecto, Santos (1984: 15) ressalta o importante papel dos institutos – AGB e CNG – na difusão “da mentalidade geográfica renovadora que se desenvolvia no exterior”.

A Geografia, construída a partir de formulações metodológicas (muitas vezes envolvendo observações direta e indireta, análise, comparação e síntese) e unidades temáticas, passaria, a partir da década de 1930, a orientar a produção científica incipiente no Brasil.

É oportuno registrar que a AGB nasceu logo após a abertura do curso de Geografia da Universidade de São Paulo e o CNG funcionava junto aos altos escalões do governo federal, no Rio de Janeiro, em 1937.

Como apontado anteriormente, em 1838, é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, por decisão da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, para atender à necessidade de conhecimento e de controle do território brasileiro e fornecer informações que subsidiassem as ações governamentais do Império (FERRAZ, 1995, p. 77). Tal iniciativa é importante de ser registrada, pois indica o início da produção genuína de conhecimentos geográficos realizada no país (SCHWARCZ, 1993).

Em todo período correspondente à implantação do regime republicano, de 1889 a 1930, cinco reformas educacionais foram implementadas no Brasil. A primeira reforma posta em prática no período foi realizada na gestão de Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Durante a gestão da primeira reforma do governo republicano, o *Gymnásio Nacional* passa a ter importante destaque para a educação nacional. Era desejo de Benjamin Constant que a instituição fosse um centro irradiador das “melhores iniciativas”. A importância do *Gymnásio*, no cenário nacional, oscilou bastante durante os anos em apreço. Mediante o advento da República, o *Imperial Collégio de Pedro II* ganhou outro nome, o de *Gymnásio Nacional*. Posteriormente, o *Gymnásio* passa a ser denominado de *Collégio Pedro II* (ROCHA, 1996, p. 203).

Mudanças institucionais advêm da gestão de Gustavo Capanema, de 1937 a 1945, no antigo Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo. Quanto aos livros didáticos de Geografia do período, surgem as publicações de Raja Gabajiba e, em especial, as de Aroldo de Azevedo, como apontado anteriormente. Os livros didáticos de Aroldo de Azevedo tiveram grande tiragem de exemplares por décadas subsequentes.

O estudo de Santos (1984) sobre a obra de Aroldo de Azevedo apresenta o que denomina de “receita” da Geografia Moderna. Expressão tomada de empréstimo de artigo publicado na década de 1980, de autoria de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, é empregada para se referir à “extrema e permanente fidelidade de escola, que se inicia com seu primeiro trabalho (1935) e segue, ininterruptamente, até a sua última publicação (1976)” (SANTOS, 1984, p. 60).

Para Santos, Aroldo de Azevedo se amoldou aos preceitos positivistas-funcionalistas da Geografia francesa de tal forma que suas obras seguiram rigorosamente seus cânones: o encaminhamento descritivo e os preceitos empiristas. Nesse sentido, Santos aponta o seguinte roteiro seguido para a produção da obra do professor Aroldo de Azevedo: descrição e interpretação dos fatos da paisagem natural via análise de seus componentes e interações; superposição dos fatos humanos às condições naturais numa tentativa de relacionar homem x natureza; estudo das condições econômicas; conclusão (SANTOS, 1984, p. 65-66).

Santos adverte que a abordagem de Azevedo toma a perspectiva de que:

- a) Há uma naturalização dos fenômenos humanos, os homens são tratados como mais um elemento da paisagem;
- b) Há uma abordagem sintética classificatória dos fatos geográficos. Isto é, os elementos geográficos visíveis são conformados a um sistema de classificação visando a atingir uma síntese ou conjunto;
- c) Ocorre a utilização generalizada de “princípios” geográficos. Ou seja, há o estabelecimento de princípios, como localização, extensão, conexão e comparação de fatos da paisagem que são integrantes e participantes do princípio geral de unidades terrestres (SANTOS, 1984, p. 61-62).

Santos (1984) reconhece a importância e qualidade da produção do autor. Aponta os aspectos da linguagem clara e bem cuidada e destaca a riqueza da contribuição para o avanço da geografia brasileira, em especial ao conhecimento empírico de nossa realidade. Somado ao trabalho de sua geração, sua obra preencheu uma lacuna ao erguer os pilares de uma infraestrutura acadêmica que não existia anteriormente no país.

A obra de Aroldo de Azevedo influenciou a produção universitária nacional, sobretudo paulista. Suas publicações didáticas, com posição de destaque em número e períodos de edições, fizeram do autor um expressivo representante da Escola Paulista de Geografia. Seus livros didáticos foram muito divulgados em todo território nacional, exerceram influência preponderante e marcaram um processo de aproximação da Geografia escolar, dos livros didáticos, das prescrições curriculares e das práticas culturais das escolas, com a Geografia produzida nas academias. Seu domínio ultrapassou a década de 1970, período em que foi registrada a publicação de sua última edição.

## GEOGRAFIA ESCOLAR E O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR COM A CIÊNCIA DE REFERÊNCIA

No Brasil, entre 1960 e 1970, vivia-se um contexto em que as ações políticas tinham um caráter controverso de comprometimento social com o ensino. Era o período de ampliação de vagas para a educação básica, em especial para os primeiros anos de escolarização e o momento da institucionalização dos Estudos Sociais no currículo oficial.

No que se refere à política curricular desse período, é importante destacar que a lei n. 5.692/71 implantou o ensino de Estudos Sociais nas primeiras séries de escolarização, uma disciplina que descaracterizava tanto os conteúdos de História como os de Geografia. A retirada da História e da Geografia do currículo do ensino fundamental, que na época abrangia os oito primeiros anos de escolarização, provocou na comunidade, associação de professores da rede pública e das universidades protestos que não repercutiram na mudança da legislação naquele momento de ditadura militar.

É interessante retomar um artigo do período que retrata a repercussão da implantação da disciplina Estudos Sociais. O texto de Conti (1976) aponta o perigo da descaracterização dos conhecimentos escolares que essa disciplina, sem tradição no país, poderia significar, ilustrando muito bem a reação de descontentamento provocado na comunidade científica e nos professores, das redes públicas e privadas do ensino básico, diante da interferência de mudança curricular arbitrária dessa política.

A Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou a plena (4 anos). Assim, nesse período, alastraram-se cursos de baixa qualidade para formação de professores, muitos deles oferecidos apenas nos finais de semana que atendiam à crescente demanda de professores para o mercado de trabalho em expansão. Sobre a formação de cursos de curta duração para habilitação de professores de Estudos Sociais, Seabra (1981) alertava, nesse período, para o perigo da desqualificação da formação científica dos professores.

É sabido que a segunda metade da década de 1970 teve como destaque, no Brasil, o processo de “democratização do ensino público”, com o aumento do número de vagas no ensino básico sem que houvesse financiamento proporcional.

Como apontado acima, no âmbito da política curricular, a década de 1970 tem como destaque com a Lei n. 5.692/71, que implantou o ensino de Estudos Sociais nas primeiras séries de escolarização.

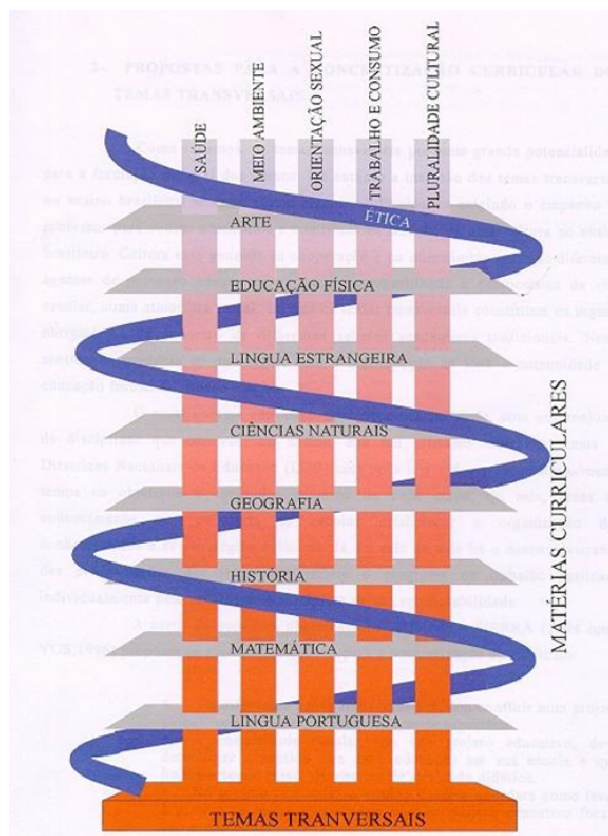
As décadas de 1980 e 1990 são, também, de grande relevância para a história das disciplinas escolares no Brasil, em especial, para a história da Geografia

escolar. O período foi marcado por dois processos de elaboração de propostas curriculares oficiais.

Um primeiro momento, iniciado na década de 1980, mobilizou 21 Estados brasileiros e, ainda, teve propostas inovadoras produzidas pelos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo (BARRETO, 1995). O segundo momento refere-se ao processo de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) - (BRASIL, 1997) publicados pelo Ministério da Educação – (MEC) - na década de 1990.

Os PCNs pretenderam promover certa uniformização e homogeneização do ensino de âmbito nacional, em especial no campo do currículo. Seu lançamento pelo Ministério da Educação e do Desporto, na gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República (1995–2002), teve repercussão conturbada na comunidade acadêmica e escolar.

Figura 02 – Temas Transversais e desenho curricular



Fonte: BUSQUETS (2000)

O documento, cujo processo de elaboração contou com uma equipe de docentes e pesquisadores, e a consultoria do professor estrangeiro César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona, incorpora inúmeras formulações trazidas no bojo da pesquisa acadêmica nacional e internacional contemporânea. Contudo, sua representatividade entre professores, meio político e acadêmico foi polarizada em decorrência da falta de habilidade dos encaminhamentos referentes a sua operacionalização, da forma pouco articulada empregada para sua divulgação, além de problemas mais vinculados às divergências de ordem política envolvendo o tema.

O processo de elaboração do documento foi acusado de não ter uma equipe executiva que realmente representasse os professores da educação básica e do ensino superior de todo território nacional, entre outros problemas.

Há publicações que expõem a repercussão dos Parâmetros no meio dos profissionais do ensino e, como exemplo apresentamos o registro de algumas consideradas significativas: Carvalho (2001; 2011), Azanha (2006), Cunha (1996), Kuenzer (2000), Lopes (2002). Tratando da especificidade da Geografia no documento oficial: AGB e ANPUH (1998), Oliveira (1999; 2000) e Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007).

Pretensamente veiculados como corolário de novidades, vários conceitos e formulações contidas nos PCNs estão tratados como portadores de novas características pelo documento curricular oficial. De acordo com os documentos a proposta viria a transformar os modos de ensinar e promoveriam a expansão da qualidade no ensino.

Semelhante às propostas curriculares nacionais de diversos países, como a da Inglaterra, da Argentina, da Espanha e de Portugal, a brasileira da década de 1990 apresenta como eixo de organização um currículo integrado em temas transversais e a necessidade de uma formação em habilidades e competências.

A figura de número dois apresenta um esquema ilustrativo de integração dos temas transversais no desenho curricular proposto que selecionou para os dois ciclos do Ensino Fundamental os seguintes temas: Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Para o Ensino Médio foram: Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

O Documento Oficial de 2000, relativo ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definia habilidade e competência nos seguintes termos:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. (...)

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

[www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/docbas.htm](http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/docbas.htm)

O emprego de tais termos – habilidades e competências – nos documentos oficiais levantou o debate na época, como, por exemplo, os sustentados por Lopes (2002), Azanha (2006) e Kuenzer (2000), uma vez que os termos não eram empregados de forma consensual, não havia uma tradição de seu uso no campo.

Assim, em meio ao debate a respeito do discurso e das orientações políticas que sustentavam os documentos curriculares do período, Azanha (2006), na obra póstuma intitulada A formação de professores e outros escritos, aponta que habilidade e capacidade são termos difíceis de serem definidos.

Para o autor, Habilidade é um “saber que”, é um Saber corporal de quem tem uma informação que acredita ser verdadeira, e Capacidade é um “saber como”, é um saber mental, um saber fazer, um saber proposicional. “Saber fazer” pressupõe alguma forma de “saber que”. (AZANHA, 2006, p. 144 e 145).

Para Kuenzer (2000, p. 16) o conceito de competência é polissêmico e demanda inúmeras interpretações. Ele tem assumido significados relacionados à

articulação entre conhecimento, atitudes e comportamentos com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Se o conceito de competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, ele implica sempre ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados. Assim,

Nesse sentido, trabalhar com competências exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica. (KUENZER, 2000), p. 16).

A concepção de competência nos documentos oficiais está atrelada à nova tentativa de racionalização pedagógica que resulta, segundo Kuenzer, em um dilema: "... a pedagogia das competências oscilará entre o reducionismo e a generalidade ..." (2000, p. 18). Nesse sentido, como aponta a autora, a abordagem oscila entre uma concepção de aparente objetividade e cientificidade do processo pedagógico, quando prevalece a competência enquanto método, tecnologia intelectual e trabalho docente que pode ser controlado, medido, e outra concepção, a que encerra um programa educativo para a vida toda, quando prevalecem ideias que extrapolam as finalidades e as capacidades que qualquer nível específico de ensino escolar.

Como aponta Carvalho (2001), a nova diretriz curricular criou uma série de expressões que se tornaram discurso pedagógico oficial das instituições escolares, como os termos habilidades e competências. Contudo, salvo casos isolados, surgiu um novo "jargão" pedagógico incapaz de ter relevância na transformação de práticas cotidianas de nossas escolas.

Esse foi o caso da ideia de ciclos, da progressão continuada, da adoção das habilidades e competências no discurso oficial. O caso da transformação do conceito de "progressão continuada" em "promoção automática" é um exemplo típico do processo de distorção de conceitos em práticas distanciadas de sua fundamentação original.

O que diz respeito especificamente à prescrição curricular da Geografia Escolar, os PCNs ressaltam a importância do ensino da localidade nos diferentes níveis do Ensino Básico. É dado destaque para a importância do estudo da localidade, o espaço topológico – o espaço vivido e o percebido – pois, este é marcado "por laços afetivos e referências socioculturais" (BRASIL, 1997, p. 109/110). O estudo do lugar pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem, pois essa ganha significado para aqueles que a vivem e a constroem (BRASIL, 1997, p. 110).

Conforme aponta o documento, o estudo da localidade estaria contemplado e respaldado pela "produção acadêmica da Geografia desta última década" (refere-se à década de 1990). Esta produção traria, como uma das características fundamentais, "a definição de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza" (BRASIL, 1997, p. 105).

O texto oficial tece, também, consideração a respeito da influência da Geografia Tradicional e da "Marxista ortodoxa" no ensino. Em decorrência disto, aponta que foram negligenciadas, na Geografia Escolar, abordagens que consideravam "a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo" (BRASIL, 1997, p. 105).



Tais afirmações abrem perspectivas para amplas discussões. Contudo, no texto em tela, restringimos nossa reflexão para a temática do estudo da localidade no Ensino Fundamental, dada a reiterada ocorrência de indicação para o tema no documento. Além disso, que essa discussão possa ser uma, entre tantas possíveis, que não caberiam no escopo desse trabalho.

Em diversos documentos oficiais relativos a esse instrumento de política curricular há destaque para o tema denominado “estudo da localidade”. Para o texto da proposta curricular de Geografia, o estudo da localidade permite a realização de trabalhos interdisciplinares: “A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação” (BRASIL, 1997, p. 117).

Entre os objetivos da Geografia para o primeiro ciclo, estão: “reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social” (BRASIL, 1997, p. 130).

Cabe observar que a ênfase para a importância do estudo da localidade encontra-se nos PCNs destinados aos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Entretanto, há referências ao estudo da localidade em outros documentos. Como na Resolução nº 3/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e no parecer que a ela se refere.

Ao tratar do conhecimento geográfico escolar, o documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio aponta:

O conhecimento geográfico abre ao jovem a possibilidade de pensar o homem por inteiro em sua dimensão humana e social, aberto ao imprevisto, aberto ao novo com força ou poder para resistir e intervir na realidade da qual é participante. (...) Há necessidade de termos presente que não conhece um espaço geográfico apenas pela paisagem ou pela aparência, pois as explicações podem estar no local, no entanto, camufladas ou precisam ser buscadas em outras dimensões do espaço ou em outras épocas históricas e muitas vezes na ação do próprio Estado. (...) Cada vez mais o espaço geográfico se produz em uma articulação entre o local e o mundial, pois no mundo contemporâneo a reprodução das relações sociais não se explica por transformações endógenas nos limites da localidade ou do país, as influências externas necessitam ser compreendidas para explicar o que acontece no local. (...) É preciso que o professor junto com seus alunos observem e reflitam sobre o espaço vivido e descubram as representações que os indivíduos inseridos nos diferentes grupos sociais têm sobre o espaço de vida percebido (BRASIL, 1997, p. 31-33; 39).

Em décadas anteriores o estudo da localidade como prescrição curricular já havia aparecido em diversos programas. Bittencourt, tratando do ensino de História nas escolas paulistas, entre 1917 e 1939, apresenta o programa de ensino das escolas do Estado no ano de 1918. O estudo da autora demonstra que para os primeiros anos do ensino (que, guardando diferenças significativas entre os

diferentes momentos históricos a que se referem) havia a prescrição para trabalhos com o lugar de onde o aluno e sua família nasceram (BITTENCOURT, 1990, p. 224).

Bittencourt (1990) aponta, também, que na década de 1930 Delgado de Carvalho defendia um modelo de ensino regionalista, próximo do norte-americano, e pretendia uma unidade de ensino baseada nas concepções de John Dewey (1859–1952), defensor dos Métodos da Escola Ativa. Nessa perspectiva metodológica, era enfatizado o trabalho com a realidade do aluno e suas relações com o meio em que vivia.

Ao estudar fontes históricas do pensamento educacional e geográfico, Zanatta (2013) observa semelhanças e aproximações em preceitos didáticos do campo da educação em geral e na especificidade do ensino de Geografia. Identifica confluência em muitas das formulações publicadas no século XIX com propostas da atualidade para a Geografia Escolar.

Como aponta Zanatta (2013), muitas das ideias e dos princípios de Dewey encontram-se presentes na clássica publicação de Delgado de Carvalho, que trata da metodologia do ensino de Geografia. Nas formulações de Dewey, a autora identifica associação entre seu pensamento e os divulgados por Delgado, ao tratar do ensino da Geografia Escolar:

Dewey concebeu a Geografia como descrição da Terra como morada do homem. Para ele, a natureza é um todo, assim como a terra em suas relações. (...) Em função desse entendimento (...) propõe que o estudo da Geografia deve privilegiar as relações do homem com o ambiente natural, tendo a escala local como ponto de partida para se dilatarem os limites da experiência (ZANATTA, 2013, p. 53).

Em confluência com a proposta de Dewey, a autora apresenta as concepções didáticas de Delgado de Carvalho:

Carvalho considerou o exercício da observação direta do meio uma excelente forma de ensinar Geografia. (...) esse método serve-se da percepção sensorial feita com atenção e dirigida para um fim consciente e intencional. Em seu nível mais elevado (observação científica), é operação geralmente muito complexa, conduzida com método e plano preconcebidos. (...) Carvalho recomendou o método de ensino por meio de círculos concêntricos. Esse método consiste em ensinar o aluno partindo de um grau de complexidade menor em direção ao mais elevado. Ou seja, iniciar por assuntos mais próximos à realidade da criança e ampliar o horizonte de aprendizado da criança para o desconhecido, o globo terrestre e o universo etc. (ZANATTA, 2013, p. 59).

Na década de 1970, o estudo da localidade ganha maior destaque nas prescrições de modelos curriculares institucionais de História e Geografia. Aparece na forma de organização dos conteúdos baseados nos denominados “círculos concêntricos”: o ensino do mais próximo (a escola, a família, o bairro, a cidade) para o mais distante (o Estado, a nação, o mundo). Assim, vemos que nos PCN’s a indicação para o estudo do espaço de vivência do aluno não se configura como um fato novo. O que pode ser caracterizado como uma novidade pode ser sua insistente

recorrência e a proposta de crítica da forma de abordagem através dos círculos concêntricos.

Consideramos pertinentes as indicações para a importância do estudo da localidade na Geografia Escolar, principalmente se levarmos em conta as inúmeras articulações possíveis entre o estudo do espaço vivido com conhecimentos advindos de interpretações decorrentes de dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais em escalas variadas.

Além do destaque dado ao tratamento das dimensões subjetivas do espaço geográfico pelos documentos oficiais, outro argumento que vem sendo enfatizado, de forma articulada ao estudo da localidade, é o relacionado à cidadania e sua relação com o ensino.

Dos documentos mencionados até o presente, como os PCN's, a Resolução nº 3/98, o Projeto de Reforma do Ensino Médio, em especial a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, é possível depreender argumentos que apontam para o grande potencial da educação (e do aumento do número de matrículas no final da década de 1990) na construção da cidadania. Aumento das taxas de matrícula na escola, crescimento econômico nacional e exercício da cidadania são dados apresentados como que compoem um conjunto de elementos intrinsecamente correspondentes, garantidos nas últimas decisões concernentes às políticas públicas para o setor.

No Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>, a cidadania é evocada repetidamente. Abaixo transcrevemos fragmentos de trechos considerados representativos:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de **uma cidadania de qualidade nova**, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para vida pessoal e para a convivência. (...) (BRASIL, 1998<sup>a</sup>, p. 17. Grifos nossos).

Tal discurso permeia todo o documento, como podemos observar nas transcrições que seguem:

As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a **cidadania**. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. (...) O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. (...) Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do **exercício da cidadania**. Desde logo é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar

---

<sup>4</sup> Processo 23001.000309/97-46, aprovado em 01/06/1998.

toda a organização curricular. As **práticas sociais e políticas** e as **práticas culturais e de comunicação** são parte integrante do exercício cidadão, mas a **vida pessoal, o cotidiano e a convivência** e as questões ligadas ao **meio ambiente, corpo e saúde** também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de por que as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. (...) (BRASIL, 1998<sup>a</sup>, p. 41-42; 44. Grifos nossos).

A elaboração de projetos de reciclagem de lixo, de escolas ou de bairros, e o entendimento da escassez de água potável no mundo atual são temas a serem tratados nas escolas, como componente curricular, cuja importância é de consenso inequívoco. Contudo, o fato de todos os componentes ou disciplinas curriculares abordarem o tema “cidadania”, entre outros, possibilitam ou garantem o exercício de “uma cidadania de qualidade nova”? Porém, as indicações correspondentes ao termo cidadania veiculadas nos documentos indicam fazer “tábua rasa” do tratamento discursivo do conceito cidadania.

No volume dos PCNs destinado ao ensino de Geografia no terceiro e quarto ciclos (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), os termos “cidadania” e “lugar” aparecem em inúmeros parágrafos. Mais uma vez, eles são recorrentes e recebem destaque quando são considerados como subitens, entre os quatro eixos temáticos propostos para o terceiro ciclo, como no denominado “A conquista do lugar como conquista da cidadania” (BRASIL, 1998b: 58). A luta pela garantia dos direitos e das liberdades humanas constitui uma longa tradição da história ocidental. A construção da democracia e da cidadania são marcos no processo de desenvolvimento dos direitos humanos e da noção de Estado de Direito. Como aponta Vieira (1992), o sustentáculo do Estado de Direito é a sociedade democrática.

Sociedade democrática é aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo portanto real participação deles nos rendimentos da produção. Participar dos rendimentos da produção envolve não só mecanismos de distribuição da renda, mas sobretudo níveis crescentes de coletivização das decisões principalmente nas diversas formas de produção (VIEIRA, 1992, p. 13).

Todo um processo histórico de luta por direitos humanos, que remonta aos estoicos da Grécia Antiga e deriva de ideias advindas do cristianismo, tem no Iluminismo grande impulso com uma corrente de ideias de levar adiante a cruzada pela emancipação do homem<sup>5</sup>. A força de tais ideais teve, possivelmente no Iluminismo, grande repercussão justamente devido à dimensão subversiva de suas concepções (ROUANET, 1998, p. 15).

Contudo, é possível distinguir, entre a origem, o desenvolvimento e a construção, alguns momentos de afirmação político-jurídica dos direitos humanos na História (LAFER, 1999, p. 125).

---

<sup>5</sup> “o ensinamento cristão é um dos elementos formadores da mentalidade que tornou possível o tema dos direitos humanos” Cf.: Celso Lafer (1999), *A reconstrução dos direitos humanos*, p. 119.

Num primeiro momento, concernente aos direitos humanos da Declaração de Virgínia e da Declaração Francesa de 1789, tais direitos baseiam-se numa demarcação entre Estado e não-Estado e estão fundamentados no contratualismo de inspiração individualista. Os direitos do homem surgem e buscam afirmação como direitos do indivíduo face ao poder do soberano no Estado absolutista (LAFER, 1999, p. 126).

Na primeira geração de direitos não estão contemplados os direitos individuais exercidos coletivamente. Somente nos direitos de segunda geração é que, pelas reivindicações dos desprivilegiados, há um direito de participar do “bem-estar social” (como o direito ao trabalho, à saúde, à educação); na relação entre governantes e governados, o Estado passa a ser sujeito passivo em vista de um processo coletivo que passa a assumir a responsabilidade.

O reconhecimento da importância dos direitos de segunda geração já se encontra na Constituição Francesa de 1791. Contudo, no Brasil, o reconhecimento de deveres sociais do Estado surge na Constituição de 1934 (LAFER, 1999, p. 128).

Discutindo a situação crítica dos direitos humanos no mundo contemporâneo e tendo como interlocução o pensamento de Hannah Arendt, Lafer coloca que os direitos de primeira geração almejam demarcar com nitidez a fronteira entre Estado e sociedade, e os direitos de segunda geração exigem a ampliação dos poderes do Estado (LAFER, 1999, p. 129).

Os direitos de terceira geração estão expressos na Carta das Nações Unidas de 1960, em que é asseverado o direito à autodeterminação dos povos. No processo de asserção histórica dos direitos humanos, nos direitos de terceira geração aparece como titular “não o indivíduo na sua singularidade, mas sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade” (LAFER, 1999, p. 131).

Nos PCNs, não há referência quanto à história de construção e reconstrução dos direitos humanos e, assim, a cidadania é evocada de forma deslocada, descontextualizada. O termo aparece como uma entidade abstrata, cujo foco é o individualismo e o “homem em geral”. Vejamos um fragmento do documento que, de forma pouco comum, evoca uma reflexão a respeito da cidadania como o direito a ter direitos:

Com seu trabalho, os homens constroem estradas, edifícios, campos cultivados, redes de esgotos, áreas de lazer, escolas, hospitais, teatros, mas nem sempre se apropriam deles. Embelezam os espaços públicos com as obras que constroem e povoam seu imaginário. Porém, são em grande parte excluídos deles.

É possível ampliar as possibilidades de compreensão do aluno sobre o conceito de cidadania dessa forma. Ampliar sua compreensão, ajudando-o a construir uma ideia mais ampla sobre esse conceito. Mostrar que a cidadania não se restringe somente ao campo do Direito. O professor poderá desdobrar esse grande eixo temático em outros temas que levam questões como: a cidadania como a possibilidade de permanência e de integração no lugar de origem, ou de destino; transportes, analisando o drama dos deslocamentos das massas de trabalhadores, que residem em lugares cada vez mais distantes do trabalho. O professor poderá trabalhar o conceito de cidadania como possibilidade efetivamente garantida de ter uma moradia e transportes adequados às imposições que o sistema estabelece, principalmente nas grandes áreas metropolitanas (BRASIL, 1998b, p. 59).

A passagem transcrita é uma exceção na maior parte da retórica sobre o tema “cidadania” sobejamente reiterado no discurso oficial.

Os direitos humanos pressupõem a cidadania como um princípio de valor universal e de dupla característica: a diferença, na esfera do privado, e a igualdade, na esfera do público (LAFER, 1999: 151). Esse caráter plural não é tratado de maneira igualitária no discurso oficial. Ao ressaltar a cidadania “como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares”, o foco do texto oficial é dado principalmente à dimensão do privado. Nessa perspectiva, é negligenciada a dimensão pública que concerne o mundo comum da pluralidade humana.

Nos documentos analisados, o termo “cidadania” é apresentado de maneira descontextualizada e a-histórica. Portanto, indica ter sido mais empregado para a condução de uma interpretação despolitizada e para atender a um jargão da moda que para mobilizar ações criativas de construção de um Estado de Direito.

Os textos oficiais atuais estão repletos de argumentos reforçando a relação entre a escola, a construção da cidadania e o conhecimento da localidade:

A escola, na perspectiva de **construção de cidadania**, precisa assumir a valorização da **cultura de sua própria comunidade** e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no **âmbito nacional e regional** como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p. 46. Grifos nossos).

Possivelmente, como desdobramentos dos textos oficiais, têm surgido diversos trabalhos acadêmicos, apontando a importância do estudo da localidade no ensino da Geografia Escolar. Nesse contexto, há trabalhos que mostram a importância do desenvolvimento de atividades sobre a localidade, tanto na Geografia como na História. As publicações de Schmidt e Garcia (2001) e a de Oliveira e Almeida (2000) podem ser exemplos de tais publicações, a primeira tratando do ensino da História e a segunda, do ensino de Geografia.

Formulações provenientes do discurso oficial repercutem no meio acadêmico e no discurso pedagógico de instituições escolares e de professores. Tais formulações podem transformar-se em um conjunto de conceitos considerados “válidos” em si mesmos. A princípio, concepções discordantes podem ser tomadas como homogêneas. Consideramos, em consonância com Carvalho, que há diferenças significativas entre a aceitação teórica ou meramente discursiva e a efetiva concretização de práticas pedagógicas no âmbito do cotidiano escolar (CARVALHO, 2001, p. 156-157). Acrescenta-se a essa questão o fato de os documentos oficiais utilizarem “clichês” do vocabulário pedagógico e apresentarem uma linguagem repleta de ambiguidades, para não nos referirmos ao emprego de uma “verborragia pedagógica” e de uma “abordagem psicologizante” do ensino.

Quando certos conceitos, imagens e expressões são adotadas pelas políticas públicas para a educação sem que sua significação prática ou teórica (ou mesmo operacional) seja objeto de uma análise efetiva elas tornam-se *slogan* sem efeitos visíveis no âmbito das práticas pedagógicas (CARVALHO, 2001, p. 151).

Da sucessão de políticas curriculares para a Geografia escolar é possível apreender que o processo de institucionalização da disciplina tem uma trajetória semelhante à apontada por Goodson (1990) em seu estudo para o caso da Inglaterra.

Três fases do processo histórico de criação da Geografia são apontadas pelo autor com as seguintes características:

Fase 1: Uma monótona coleção de fatos e cifras, denominado por período “dos cabos e baías” é o que se configura para um primeiro período. Nesse contexto, a geografia escolar é ensinada por não especialistas (GOODSON, 1990, p. 236).

Fase 2: Um segundo momento é caracterizado pela Geografia como “matéria subsidiária”. Nesse período, graças à legislação de 1904, há garantia do oferecimento da matéria nas escolas secundárias (correspondente ao segundo ciclo do Fundamental na legislação brasileira da década de 1990). É um momento marcado por movimentos de articulação política entre os interessados na permanência da Geografia na escola. Ocorre na Inglaterra de 1893, por exemplo, a fundação da Associação de Geógrafos.

Fase 3: É quando se dá a aceitação da Geografia como disciplina acadêmica e, assim, a seleção dos conteúdos curriculares passa a ser determinada por especialistas acadêmicos (GOODSON, 1990, p. 241).

## RECORRÊNCIAS TEMÁTICAS E MUDANÇAS NA CULTURA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Fazer uma reflexão a respeito das políticas curriculares para a Geografia escolar a partir da leitura de documentos oficiais e de publicações acadêmicas foi o objetivo do texto que discutiu diversas propostas curriculares. Tais documentos compõem os registros das prescrições de conteúdos a serem selecionados para o ensino de geografia. Eles construíram uma trajetória e traçaram direcionamentos para a ação docente e, assim, marcaram configurações para uma didática da Geografia escolar no Brasil.

Para um primeiro período temos o predomínio da Geografia Clássica sob a influência da obra de Aires de Casal, datada entre 1754 e 1821. De inspiração erudita e literária, *Corografia Brasílica* é uma compilação paciente e minuciosa de informações que elabora uma primeira noção geral do país, como aponta Prado Junior (1957). A obra de Casal demonstra que o autor teve abundantes documentos à sua disposição, como raros livros com informações sobre o país, registro de “memórias, roteiros e diários de viagens, relatórios de autoridades referentes às diversas regiões e partes do Brasil” (Prado Junior (1957, p. 179).

A produção de Casal orientou o ensino e a escrita de livros didáticos e, assim, influenciou a seleção de conteúdos a serem ensinados na geografia escolar. Sem a obra de Casal o Brasil teria demorado mais tempo para haver uma compilação dos aspectos físicos e, principalmente, dos humanos de um quadro geográfico nacional.

Nessa mesma perspectiva, há a produção dos Institutos Históricos e Geográficos responsáveis pela construção da História e Geografia oficiais que, também, traçaram por um longo período os parâmetros para a produção didática nacional.

Para esse período o ensino de Geografia é denominado de “período dos cabos e baías”, denominação atribuída por Goodson (1990, p. 236) ao trabalhar com uma visão sociológica de currículo e registrar uma história da Geografia escolar na

Inglaterra. O período se caracteriza por uma monótona coleção de fatos e cifras em que há o predomínio do trabalho docente por não especialistas, já que não existia um programa de formação dos profissionais específicos para a disciplina escolar.

Há um segundo período de transição, apontado também por Goodson (1990) para o caso de seu estudo na Inglaterra.

O terceiro período indicado pelo autor tem características muito semelhantes para o caso brasileiro. É, contudo, oportuno salientar que os anos de ocorrência de aspectos pontuais desse trajeto, em cada uma das distintas nações, não são correspondentes.

O terceiro momento é o da consolidação da Geografia como disciplina escolar, cujos autores em destaque no Brasil são Delgado de Carvalho e Haroldo de Azevedo. O período é caracterizado pela busca de “treinar futuros cidadãos”, pela preocupação com a qualificação dos professores e o atrelamento da Geografia escolar com a ciência de referência, ainda incipiente no país.

Diversos autores, entre eles Santos (1984), Ferraz (1994) e Rocha (1996), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), apontam que os anos de 1930 e 1940 é o período de consolidação da Geografia Moderna no ensino da Geografia nacional.

Para esse último momento a seleção do conteúdo da matéria passa a ser determinado por especialistas acadêmicos. Assim, a Geografia escolar mostra-se influenciada diretamente pela produção da Geografia denominada científica, evidenciando maior associação com o conhecimento científico, com maior independência de direcionamentos de origem pedagógica. (GOODSON, 1990, p. 241)

Para o registro de uma história da Geografia escolar, na perspectiva dos estudos curriculares, teve destaque a permanência de um “modelo” de “Geografia moderna”. Atrelado a esse modelo, foi observado o predomínio de informações factuais e técnicas para a prescrição de conteúdos de ensino.

Com um discurso de valorização da ideia de democracia, da formação de alunos cidadãos e fazendo alusão a um “ensino crítico”, muitas vezes o que encontramos foi um dirigismo ideológico em oposição à pluralidade de visões. Aspecto correlato foi apontado por Moraes em trabalho publicado em documento organizado por Barreto (1995, p. 102), quando analisou exclusivamente propostas curriculares para o ensino fundamental dos estados brasileiros e de algumas capitais do país da década de 1980.

Outro aspecto relevante observado nos documentos oficiais de diferentes períodos históricos foi a manutenção de um discurso que justifica a educação como propagadora compulsória de cidadania. Tal fato traz o risco de tornar o termo “cidadania” apenas um jargão, um conceito banalizado.

Assim, o estudo demonstrou a permanência de temas e pouca clareza nos discursos que buscavam indicações metodológicas ou didáticas, com alguns movimentos de mutação com sucinta variação de matizes. Nos vários períodos de mudanças curriculares, permanecem indicações de atividades didáticas de forma pouco contextualizada, lacônica, como, por exemplo, a visão positiva a respeito de atividades realizadas com trabalhos de campo, aulas práticas, usa de recursos didáticos, mapas e globos.

Sobressai, ainda, a manutenção de discursos que justificam o ensino de geografia no contexto da educação para a cidadania, como nos documentos que marcam os primórdios do processo de escolarização do Brasil.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGB e ANPUH. Associação dos Geógrafos Brasileiros. Associação Nacional de História. Comissão Nacional de Ensino. Crítica ao processo de elaboração dos parâmetros curriculares. AGB em Debate, São Paulo, 1998, n. 13, p. 4-5.

AZANHA, José Mário Pires. A formação de professores e outros escritos. São Paulo: Senac Editora, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria. Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas: 1917-1939. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, vol. 1. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 15/98, Processo 23001.0003009/97. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998A.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia: 5ª a 8ª séries” Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998B.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.), “As propostas curriculares oficiais”. *Fundação Carlos Chagas-Departamento de Pesquisas Educacionais*. São Paulo, 1995.

CONTI, José. Bueno. A Reforma do Ensino de 1971 e a Situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 51, 1976, p. 57-70.

CASAL, Aires de. *Corografia brasílica ou Relação histórico-geográfica do reino do Brasil*. (Coleção reconquista do Brasil). Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Itatiaia/Ed. da USP, 1976.

COSTA, Patrícia Coelho. “Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho”. *Estudos Históricos*, v.24, n.º 48, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, 2011, p. 265 – 283.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 112, març., 2001, p.155-165,.

CARVALHO, José Sergio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011, p. 307-322.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. Cadernos de Pesquisa, n.º 99, nov. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1996 .

ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta curricular para o ensino de Geografia - 1º grau. 3ª ed. preliminar. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1986.

FERRAZ, Cláudio Benito. O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942. Dissertação de mestrado, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

FERRAZ, Cláudio Benito. A institucionalização do ensino de Geografia no Brasil da primeira metade do século XX. In: VESENTI, José Willian *et alii* (org.) *Geografia e ensino*. Caderno Prudentino de Geografia, n.º 17, Presidente Prudente, 1995.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e de evolução. *Revista Teoria & Educação*, (2). Porto Alegre, 1990, p. 230 - 254.

GRACIOLI, F. R.; PEZZATO, J. P. . Construindo uma nação com a literatura infantil: a identidade nacional na Geografia de Dona Benta. *Revista do Instituto de Ciências Humanas - PUC Minas*, v. 8, 2013, p. 50-56.

KUENZER, A.. Por que não falamos em competência. In: KUENZER, A. (orgs.), *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos – Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002 .

MORAES, Antonio Carlos Robert. Território e História no Brasil. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005, 154p.

OLIVEIRA, Livia. Contribuição ao ensino da Geografia. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro da Universidade de Campinas, 1967.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo, Cortez, 2007 .

PRADO Jr., Caio. Aires de Casal, o pai da Geografia brasileira, e sua corografia brasílica. In: PRADO Jr., Caio, *Evolução política do Brasil e outros estudos*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1957.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942). Dissertação de Mestrado, Campinas/PUC, 1996.

ROUANET, Sergio Paulo. Mal-estar na modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Wilson dos. A Obra de Aroldo Azevedo – Uma Avaliação. Dissertação de mestrado, Rio Claro/Unesp, 1984.

SANTOS, W. O. dos. Espaços de negros e brancos em livros didáticos de Geografia do estado do Paraná. Brasil. Ciênc. educ., Bauru, v.19, n.4, 2013, p.1027-1044.

SEABRA, M.F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1o e 2o graus. Boletim Paulista de Geografia, Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, nº 58, 1981.

SCHWARCZ, Lilia Moritz.. O espetáculo das raças. (1993 1ª ed) São Paulo, Companhia das Letras Editora, 2004.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

VIEIRA, Evaldo. Democracia e política social. São Paulo: Contexto, 1992.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 1989.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. Contribuições da filosofia de John Dewey para a escola brasileira. Educativa, Goiânia, v. 16, n.1, , jan/jun, 2013, p. 47 – 67.