



# Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil

## *Origins of the school subject of Geography in Europe and its development in Brazil*

**Márcio Willyans Ribeiro**

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Positivo (UP), Especialista em Análise e Gestão Ambiental pela UFPR, Mestre em Educação pela UFPR, Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná - Brasil, e-mail: mawiri73@hotmail.com

---

### **Resumo**

O presente artigo se refere à investigação desenvolvida pelo autor deste sobre a descoberta do estado do conhecimento quanto aos estudos em história da educação sobre a disciplina escolar de Geografia. Em decorrência das leituras, inúmeras informações foram descobertas a partir das fontes bibliográficas consultadas. O período abordado compreende desde a origem como disciplina escolar, na Europa do século XIX, até o contexto da década de 1980 no Brasil. O principal propósito é partilhar reflexões com outros pesquisadores interessados

no tema, a partir dos subsídios presentes nas obras de referência. Os autores utilizados são estudiosos da epistemologia da geografia e/ou da história das disciplinas escolares.

**Palavras-chave:** Geografia. Disciplinas escolares. Ensino de Geografia. História cultural.

### **Abstract**

*The present study focuses on research's author strengths and opportunities about knowledge discovery concerning education history in the subject matter of Geography. Many discoveries have been made from readings and bibliography references. This research takes as its premiss the period range between the origem of the Geography as school subject, in the Europe in the 19th century, until the context of the decade of the 1980 in Brazil. The main purpose is to establish novel facts, solve new ideas with other researchers, who are interested in the theme from the reference topics. The authors considered are experts of the epistemology of geography and/or history of school subjects.*

**Keywords:** *Geography. School subject. Geography teaching. Cultural history.*

---

Muito antes de existirem geógrafos, já existiam professores de Geografia (VESENTINI, 2004).

### **Introdução**

Existem inúmeras questões para serem respondidas ou pelo menos especuladas, a respeito da origem da Geografia como disciplina escolar e de que modo ela alcançou essa condição em nosso país. Contudo, a quantidade de pesquisas científicas que poderiam ajudar a elucidar tais questionamentos é, ainda, muito incipiente no Brasil (ROCHA, 1996). É com base nesse alerta sobre a carência de subsídios históricos que um número crescente de pesquisadores têm se dedicado a vasculhar a trajetória da disciplina escolar de Geografia em nosso País.

Paulatinamente, o cenário tem mudado um pouco, pois felizmente percebe-se um incremento de estudos que resgatam momentos importantes da história da Geografia ensinada nas escolas brasileiras. Fazendo-se uma rápida pesquisa é possível encontrar pelo menos uma dezena de artigos e cerca de meia dúzia de dissertações com os mais variados recortes temporais. Trata-se de uma excelente notícia! Parece que, enfim, a história da disciplina de Geografia se mostra como um tema interessante para os estudos acadêmicos.

Este artigo se constitui em descritivo de alguns dos vestígios encontrados no processo da revisão bibliográfica destinada a compor a tese do autor, que se encontra em elaboração. Nela será pesquisada a formação de professores de Geografia no município de Curitiba, no período compreendido entre 1960 e 1989, em termos de sua trajetória acadêmica e sua prática pedagógica nas escolas. Para isso, será utilizada a análise da cultura material escolar (registros diversos e livros didáticos), documentos oficiais (legislação) e depoimentos de docentes que ministraram aulas na época.

No processo de elaboração da pesquisa que fundamentará a tese foram encontradas inúmeras informações sobre a Geografia e suas relações históricas com a escola e o ensino. Este artigo pretende divulgar alguns desses vestígios.

Inúmeros estudos já foram realizados a respeito do período militar em várias áreas do conhecimento, entre elas a educação. As vertentes teóricas e as opções metodológicas são igualmente variadas, permitindo analisar esse período histórico a partir de diversos “lugares” sociais. É exatamente nesse sentido que surge a oportunidade de desenvolver uma pesquisa em bases um pouco diferentes das realizadas até aqui, ou seja, com o incremento de fontes orais, professores e alunos que viveram naquela época.

A história cultural é uma vertente que tem sido usada para o estudo da disciplina de Geografia. Todavia, a análise de livros didáticos, da base legal estipulada pelas políticas públicas, de boletins e outros tipos de informativos partilhados pela comunidade geográfica, entre outros, foi o formato escolhido até o momento. Aqui, vale registrar a relevância de Alain Choppin e André Chervel, como importantes referências aos que realizam tais estudos.

Como a proposta é buscar vestígios também por meio de fontes orais e documentos históricos, outros dois importantes suportes teóricos serão Roger Chartier e Michel de Certeau. Referências fundamentais para quem deseja investigar a História nos dias de hoje em qualquer contexto, principalmente na análise dos discursos dos reais protagonistas; neste caso, professores e alunos.

Estudiosos da epistemologia da Geografia também serão referenciais relevantes na elaboração da tese, pois apresentam o olhar do especialista que consegue desvendar os caminhos trilhados pela ciência e pela disciplina escolar ao longo do tempo, como Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Yves Lacoste, Paul Claval e Horácio Capel. Para colaborar com a construção do contexto histórico brasileiro, fundamental para o que se pretende na pesquisa, serão utilizadas as obras de Dermeval Saviani e Maria Luísa Santos Ribeiro.

Voltar às origens da disciplina de Geografia é um exercício importante para se fazer um balanço de suas permanências e transformações, principalmente no cenário brasileiro. Sem dúvida, o aprofundamento das pesquisas sobre a história da disciplina escolar de Geografia, entre 1960 e 1989, trará subsídios para a história da educação em nosso País. Neste trabalho pretendemos recuar bem mais no tempo, em busca de vestígios que ajudem a aprofundar a história dessa disciplina.

Poucos sabem, mas o primeiro professor de Geografia de que se tem registro foi Immanuel Kant. Apesar do pequeno desacordo entre as fontes bibliográficas que revelam tal descoberta (QUAINI, 1979, p. 27<sup>1</sup>; SODRÉ, 1982, p. 27<sup>2</sup>), ambas concordam com o fato de que, por pelo menos três ou quatro décadas, no século XVIII, ele dedicou parte de seu

---

<sup>1</sup> Afirma que a Geografia é ensinada pela primeira vez por Immanuel Kant, na Universidade de Königsberg, entre 1756 e 1796.

<sup>2</sup> Indica que é o próprio Kant quem sinaliza, no prefácio à Antropologia pragmática, que de fato ele ministrou por cerca de trinta anos dois tipos de cursos a respeito do conhecimento do mundo, ou seja, Antropologia no semestre de inverno e Geografia Física no semestre de verão. Vale registrar que se tratava de cursos abertos a todo o público acadêmico.

tempo ao ensino de Geografia. Contudo, qual a relação entre esse fato e a instituição da disciplina escolar?

Gomes (1996) colabora com a reflexão ao registrar que, em razão do crescente volume de dados e informações, gradativamente se deu a fragmentação do conhecimento, forçando os domínios disciplinares a buscarem seus objetos mais especificamente, visando a garantir sua identidade científica. A Geografia centrou seus estudos na relação homem/natureza.

É aqui que Immanuel Kant se torna basilar para a epistemologia da Geografia. Para ele, homem e natureza eram inseparáveis, havendo uma relação interdependente entre ambos que produzia uma síntese desses dois elementos. No desvelamento de tal relação Kant se vale da História, buscando conceitos e categoriais que facilitassem o entendimento do homem e da Geografia, para considerar os aspectos relativos à natureza. Assim, “ele designa à História e à Geografia o papel de captar as estruturas temporais e espaciais reveladas pela nossa experiência” (CASSAB, 2009, p. 2).

Contudo, a Geografia de Kant era fruto de um conjunto de conhecimentos e informações resultantes de relatos de viagens e compêndios que sintetizam os aspectos fisiográficos de várias partes do planeta. É esse material que organiza, sistematiza e classifica produzindo algo que poderia ser chamado de taxonomia do mundo físico. Após a regionalização dos dados em grandes paisagens da superfície terrestre, tem-se o que foi chamado por ele de uma ampla corografia, sendo “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). Segundo Gomes (1996), as bases filosóficas da Geografia criadas por Ritter<sup>3</sup> e Humboldt<sup>4</sup> no século XIX têm como referência o pensamento kantiano. É nesse contexto que, nos anos iniciais da Modernidade, a Geografia elege

---

<sup>3</sup> Karl Ritter (1779-1859) – historiador e filósofo –, sua obra tem perspectiva metodológica, pois ele deliberadamente se propõe a normatizar o que seria um estudo geográfico. Principal obra: *Geografia comparada*.

<sup>4</sup> Alexander von Humboldt (1769-1859) – naturalista –, sua proposta de Geografia se dá na justificativa e explicitação de seus procedimentos de análise, ou seja, não se propunha a formular uma nova disciplina. Suas principais obras são: *Quadros da natureza e Cosmos*, publicados no início do século XIX.

a relação homem/natureza como o seu objeto de estudo, já o seu método, apesar das diferenças de perspectivas desses dois estudiosos, constituía-se no comparativo, que se propunha a estabelecer relações lógicas entre o todo e suas partes.

Mas quando aparece a Geografia escolar? Em que contexto?

Segundo Pereira (1999), ela aparece como disciplina escolar integrante do currículo na Alemanha, no início do século XIX. Alguns anos antes, esse mesmo país havia consumado sua unificação territorial e a existência da Geografia na educação teria importante papel na consolidação da identidade espacial alemã, uma exigência para qualquer Estado Nacional recém-criado.

Portanto, a Geografia dos professores, ensinada no ensino primário e secundário, teve seu primeiro impulso durante a popularização da escolarização alemã ao longo do século XIX. Apesar de a primeira cátedra universitária de Geografia (na Alemanha) ter sido criada em 1820, em Berlim, apenas entre 1860 e 1870 as demais universidades do país passam a contar com tais cátedras, visando a estimular a formação de professores primários e secundários. Concomitante a essa expansão e, obviamente, em decorrência dela, se deu também o crescimento da produção de obras editoriais geográficas e cartográficas (PEREIRA, 1999).

Diferente do caso alemão, na França, a primeira cátedra em Geografia data de 1809. Contudo, nesse país a formação de professores para as escolas primárias e secundárias se efetiva, mais amplamente, apenas nas últimas décadas do século XIX, quando se deu a reforma do ensino, resultante da derrota na guerra franco-prussiana (1870). Ao longo das décadas seguintes ficou evidente a preocupação do governo em valorizar o ensino de Geografia na França (LACOSTE, 1988; MORAES, 2005).

O descrito até aqui confirma a existência perene da Geografia em conjunto com as demais disciplinas presentes nas diversas propostas curriculares das escolas primárias e secundárias, demonstrando que a relação dessa disciplina e do sistema escolar é mais intensa e complexa do que possa parecer. Tanto a Geografia moderna como o sistema público de ensino surgem ao longo do século XIX (PEREIRA, 1999).

E como o ensino de Geografia chega ao Brasil? De que maneira?

Com base nos estudos de Rocha (1996), foi no Imperial Colégio Pedro II, em 1837, por meio do Decreto de 2 de dezembro do mesmo ano, que a Geografia surge como disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro. A criação visava não apenas dotar a Corte de uma instituição de ensino secundário organizada, diante da desordem presente em todas as partes do Império do Brasil, mas, também, tinha como objetivo servir de modelo, padrão de excelência e de educação, que deveria ser seguido pelas demais escolas brasileiras.

O modelo educacional adotado no País a partir de então foi o francês, objetivando para cá “transplantar” os ideais de educação, a organização escolar, a forma, bem como o currículo utilizado nas disciplinas. Ao longo do período imperial e, de forma mais discreta, nas primeiras décadas do período republicano o mesmo fato continuou a acontecer. Assim, ao estudar a história das disposições públicas referentes à instrução pública no Brasil Império é necessário considerar, inevitavelmente, a realidade francesa (CHIZZOTTI, 1975; ROCHA, 1996).

Um bom exemplo disso foi a forma a partir da qual a Geografia escolar era ensinada em nosso País, acompanhando as demais disciplinas escolares: línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de Geografia, História, Filosofia, Mineralogia, Álgebra, Geometria e Astronomia. Os conteúdos e a forma estavam pautados quase que integralmente em como os liceus franceses ensinavam. Apesar disso, graças às características sociais e históricas brasileiras, tal reprodução pode ter sofrido alguns pequenos ajustes e criações praticadas pelos professores da época. No caso da Geografia, seguir o modelo francês significava enumerar nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, cidades e capitais, ou seja, para ser um bom aluno em Geografia era importante se ter uma boa memória (CAVALCANTI, 1998; PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007; ROCHA, 1996).

Merecem atenção especial os compêndios de Geografia utilizados nas escolas brasileiras ao longo do século XIX. Eles eram importados da França. Assim, seguidas gerações de estudantes foram ensinadas por meio do “Manuel de Bacca laureat” e do “Atlas Delamanche”, mais do que isso,

quando e iniciou a produção de compêndios nacionais era perceptível a tentativa de aproximar-se o máximo possível das obras de referência francesas.<sup>5</sup>

Enfim, durante todo o século XIX e início do século XX a influência francesa seguiu sendo a tônica da realidade escolar no País em todos os aspectos. Mas qual o motivo disso?

Segundo Rocha (1996), apoiado no depoimento do professor Proença, um dos docentes da época, era natural que assim fosse, pois toda a organização escolar brasileira (programas e processo de ensino) vinha da França,

a terra clássica da escolastica e de cuja influencia só muito tarde se livrou. Copiávamos os programmas francezes e aprendíamos a ensinar pelos livros francezes. A história do nosso ensino de geographia [...] é bem a mesma história do ensino da geographia na França, com a diferença apenas de que acompanhávamos um pouco retardados pela deficiência de material didactico (PROENÇA, [19--?], p. 228).

Esse relato nos permite verificar um pouco da realidade educacional brasileira no período conhecido como a “pré-história da Geografia no Brasil”, compreendido entre 1837 e 1929. Nele, os professores de Geografia não possuíam formação acadêmica para ensinar, o que pode ter acentuado o caráter escolástico das aulas. Portanto, desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837, até 1930, década em que a Geografia e seu ensino passam a receber atenção mais especial, transcorrem pouco mais de noventa anos (FFCL/USP), em 1934 (CASSAB, 2009; PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007).

Já em 1929, funda-se o Curso Livre Superior de Geografia, que teve como um dos seus objetivos que a disciplina desenvolvesse na escola uma de suas principais características: a de fomentar o nacionalismo entre os estudantes. Pouco depois, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

---

<sup>5</sup> O *Compêndio de Geografia*, de autoria do Padre Thomas Pompêo de Souza Brazil, segunda edição, datado de 1856, constituiu-se em um bom exemplo disso (ROCHA, 1996).

da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, com curso superior de Geografia (CASSAB, 2009; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Assim, segundo Rocha (1996), se repete no Brasil o que ocorreu em vários países do mundo, ou seja, a Geografia surge primeiramente no ensino secundário para apenas depois fazer parte do meio acadêmico, institucionalizando-se. Todavia, no caso brasileiro esse intervalo compreendeu quase um século de ensino de Geografia sem docentes ou livros didáticos escritos por profissionais com formação geográfica.

Outros exemplos da valorização da Geografia e do seu ensino no Brasil, ao longo da década de 1930, foram segundo Cassab (2009): a normatização, em âmbito nacional, da presença da Geografia no ensino básico de vários estados; a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, contando com curso superior de Geografia; a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1935; a criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937; além da fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1939.

Como já foi dito, a Geografia no Brasil recebeu uma enorme influência francesa, pautada na obra de Paul Vidal de La Blache, que dominava o cenário geográfico francês entre o final do século XIX e o início do século XX, interferindo nos espaços escolares e universidades de maneira marcante. A Geografia lablachiana era positivista e com forte ênfase nos estudos regionais, sendo sua maior expressão acadêmica a produção de monografias descritivas, repletas de dados específicos que serviam para se apreender o conhecimento geográfico das várias regiões estudadas (CASSAB, 2009).

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

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

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

Apenas na década de 1920 tem início um período de importantes transformações no ensino de Geografia em nosso País. O modelo tradicional passa a ser combatido por uma nova proposta, que passou a ser oficial a partir da reforma implementada, em 1925, por João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz). Tratava-se de um tempo de profunda reflexão sobre a educação nacional, animado pelo otimismo e entusiasmo pedagógico. Não tardou para que os questionamentos se traduzissem em mudanças na legislação educacional brasileira (NAGLE, 1976; ROCHA, 1996).

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

Ele propôs um ensino de Geografia mais científico, no qual as aulas não se restringissem ao repasse de dados e nomenclaturas geográficas. Para Delgado de Carvalho, os estudos deveriam ter como ponto de partida a fisiografia, ou seja, a geografia física elementar, além disso, na disciplina de Geografia Humana, segundo ele, deveria ser dado maior destaque à antropogeografia, algo que já se realizava na Europa. Todavia, sua maior contribuição ao ensino de Geografia foi insistir para que os professores valorizassem o meio no qual os alunos vivem, fazendo com que essa abordagem metodológica fosse realizada em todos os conteúdos. Assim, as informações sobre outras regiões deveriam servir como suplementares

ou como meras referências comparativas com o local de moradia dos alunos. Com tais orientações, Delgado de Carvalho trouxe para o Brasil uma perspectiva moderna de Geografia, pautada no positivismo científico e nos métodos pedagógicos ativos de Pestalozzi (ROCHA, 1996).

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

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

As décadas de 1940 e 1950 estiveram marcadas por uma visão ufanista do Brasil, ou seja, de engrandecimento do País por meio da enumeração e descrição das riquezas naturais e pela omissão das dimensões culturais e políticas da sociedade. A base da abordagem geográfica estava em tratar ou estudar a natureza, o homem e a economia, mas de forma estanque (CASSAB, 2009). Nesse contexto histórico, a Geografia foi um importante veículo a serviço do Estado brasileiro, pois sua presença nas escolas permitia atender aos anseios de valorização do País.

Essa perspectiva nacionalista também deu o tom para a elaboração dos livros didáticos até a metade da década de 1970. Nesse período dois autores monopolizaram o mercado editorial: Delgado de Carvalho<sup>6</sup>, entre as décadas de 1910 e 1930; e Aroldo Edgard de Azevedo, entre as décadas de 1930 e 1970 (PEREIRA, 1999).

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

---

<sup>6</sup> *Geographia do Brasil* (1913), considerado por Fábio Macedo S. Guimarães (1941) o primeiro livro didático realmente digno do nome no Brasil; *Physiografia do Brasil* (1926).

predominou nas escolas do País (CASSAB, 2009). Na introdução de um dos seus livros, de 1951, ele escreve que:

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).

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

O período compreendido entre 1960 e 1989, como foi dito na introdução deste artigo, será o foco da tese que está em elaboração pelo autor. A escolha do recorte temporal se deve ao interesse em aprofundar-se o conhecimento acerca dessas três décadas tão relevantes para o nosso País e, em decorrência, para a Geografia tanto em termos de formação de professores quanto no ensino realizado nas escolas para os alunos.

Nesse sentido, o período anterior à Ditadura Militar, tratado até aqui, se constitui em importante fonte de dados e informações, pois elucidada o contexto histórico no qual o Brasil estava imerso em termos sociais, políticos e econômicos às vésperas do golpe militar de 1964.

A implementação da ditadura só confirma a função que a Geografia já havia sido incumbida nas décadas anteriores, pois ela continuou a servir de ferramenta ideológica aos governantes, a partir de então, os militares. Nesse período, as concepções de conhecimento existentes na organização curricular demonstram um caráter racionalista e estagnado do conhecimento. O entendimento era de que, para se desenvolver, o Brasil

deveria investir na formação profissional de técnicos. A escola passa a ser responsável pela formação de mão de obra para as indústrias em pleno processo de crescimento. Espera-se que a educação escolar treine os trabalhadores e os prepare para o trabalho (CASSAB, 2009).

Em um dos livros de Geografia aparece o seguinte texto:

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

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

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

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

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

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

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

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

A defasagem no ensino de Geografia não se restringe às escolas de 1º e 2º graus. A formação aligeirada em Estudos Sociais, conhecida como licenciatura curta, e a ênfase dada pelas universidades na formação do geógrafo-pesquisador, faz com que os alunos que não se enquadram nesse perfil, ou os que tenham optado pela licenciatura em Geografia, sejam pouco valorizados, como se o ensino fosse menos importante que a pesquisa.

O ensino universitário apresenta características extremamente teóricas e doutrinadoras, muito distantes da realidade concreta do Brasil. A ação combinada de todos esses elementos desencadeou sérios problemas para a Geografia e seu ensino escolar.

Por outro lado, no ensino superior a Geografia continuava presente. Foi do espaço acadêmico que surgiram os primeiros movimentos em defesa da retomada do seu ensino nos 1º e 2º graus. Concomitantemente, se fortalece a geografia crítica, unindo a comunidade geográfica em favor da valorização da área. Obras como a de Yves Lacoste e Milton Santos servem de referência para que professores e alunos de Geografia realizem a crítica da sociedade e, também, do ensino (FERREIRA, 2000).

Segundo Resende (1986), a qualidade dos livros didáticos utilizados na época teve grande interferência na fragilidade do ensino de Geografia, pois a construção textual deles subestimava a capacidade dos alunos, evitando que eles raciocinassem, analisassem, interpretassem e criticassem sua realidade imediata e também a mais distante. Além disso, a prática pedagógica dos professores nesse período também colaborou para a reprodução dos saberes designados pelos interesses políticos e sociais da época. Afinal, as atividades e reflexões desenvolvidas pelos professores em sala de aula, com o intuito de controlar o grupo de alunos, era definida por regras institucionais. A constante utilização de aulas expositivas, impondo ao aluno passividade intelectual, o condicionava a ser pouco envolvido em reflexões e análises e, em consequência, em formular conclusões. Paulatinamente, eles passaram a ser muito facilmente manipulados. Tal perspectiva de ensino tem relação direta com o modelo de educação desejado pelo Estado, que pretendia inviabilizar o pensamento e a análise crítica do contexto social no qual os alunos viviam.

Assim, a Geografia universitária e escolar sofreu profundas transformações de caráter teórico-metodológico-epistemológico nessas últimas quatro décadas, principalmente na Inglaterra, França e Estados Unidos, sob a forma de rupturas, transformações e hibridismos. A chegada de tais mudanças já é perceptível na Geografia escolar. Aliás, existem pesquisadores que sugerem ser a escola, e não a universidade, a

responsável pelos seus próprios rumos, que resultaram na revisão dos currículos, programas e materiais didáticos (FERREIRA, 2000).

Com o fim da Ditadura, em 1985, a sociedade passa a enfrentar novos desafios, pois, apesar do processo de redemocratização ter sido gradativo, a “emancipação” política gerou algumas instabilidades em vários setores, entre eles a educação.

Em decorrência disso, a segunda parte da década de 1980 e a década de 1990 foram marcadas por várias novas propostas curriculares destinadas para a 5ª e a 8ª série. O desafio era realizar uma mudança consistente nos conteúdos e métodos de ensino escolar, priorizando o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais, mas também das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza.

Na prática, essa nova forma de se ensinar Geografia tem como maior mérito inserir a sociedade como elemento indissociável do espaço, colocando o homem no centro das discussões. Contudo, ficou evidente uma grande distância entre os estudos e debates acadêmicos e a realidade da educação escolar em Geografia. Muitos professores formados na escola clássica e vindos de um contexto educativo no qual tudo vinha pronto (o currículo, a metodologia e o planejamento) sentiram grandes dificuldades de viabilizar o ensino dessa Nova Geografia, gerando algumas distorções, como currículos carregados de conteúdos e mesmo a manutenção do modelo tradicional, por meio da memorização e reprodução (CASSAB, 2009).

Nessa época não era raro perceber que, em vez de os alunos decorarem nomes de locais ou elementos geográficos, eles memorizavam os conceitos de divisão social do trabalho, mais valia, mercadoria e modo de produção. Esse choque fez com que a geografia crítica fosse foco de inúmeras críticas, que se acentuaram ao longo da década de 1990, graças às transformações em curso no planeta, pois com o fim da bipolaridade, em parte, se esvazia o debate e o conteúdo no qual ela se pautava (CASSAB, 2009).

Nesse contexto, aparece uma nova perspectiva dentro da comunidade geográfica, a humanista, que surge com força tanto nas universidades como nas escolas brasileiras. Nos dias de hoje, ela continua sendo hegemônica, mas já se apresentam outras perspectivas alternativas, como

a geografia socioambiental. Mas isso já é outra história, que ainda está por ser escrita.

## Referências

- AZEVEDO, A. de. **Geografia do Brasil**: volume único de 5ª a 8ª série. [S.l.: s. n.], 1951.
- AZEVEDO, A. de. **Geografia do Brasil**: bases físicas, vida humana e vida econômica. São Paulo: Nacional, 1969.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BARBOSA, R. **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1946. v. X, tomo II.
- CARVALHO, C. D. de. **Geografia regional do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1943.
- CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **As origens da instrução pública no Brasil**: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação – Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.
- COSTA, P. C. G. **Geografia e modernidade**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FERREIRA, W. A. **O currículo de Geografia**: uma avaliação do programa de reorientação curricular da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://egal2009.easyplanners.info/area03/3102\\_Ferreira\\_Washington\\_\\_Aldy.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3102_Ferreira_Washington__Aldy.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2011.
- LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2008.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; MEC, 1976.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PROENÇA, A. F. **Como se ensina geografia**. São Paulo: Melhoramentos, [19--?].

QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

ROCHA, G. O. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação de mestrado apresentada na PUC-SP, São Paulo, 1996.

RODRIGUES, D. M. S. **O mundo atual**: curso fundamental. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

SODRÉ, N. W. **Introdução à geografia**: geografia e ideologia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

Recebido: 18/07/2011

*Received*: 07/18/2011

Aprovado: 23/09/2011

*Approved*: 09/23/2011