



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**CLAUDEAM MARTINS DA GAMA**

**EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E REFLEXOS NA GEOGRAFIA  
CIENTÍFICA E ESCOLAR BRASILEIRA**

CAMPINA GRANDE  
2011

**CLAUDEAM MARTINS DA GAMA**

**EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E REFLEXOS NA GEOGRAFIA  
CIENTÍFICA E ESCOLAR BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação **Licenciatura Plena em  
Geografia** da Universidade Estadual da Paraíba,  
em cumprimento à exigência para obtenção do grau  
de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Josandra Araujo Barreto  
de Melo

CAMPINA GRANDE  
2011

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UEPB

G184e Gama, Claudeam Martins da.  
Evolução do pensamento geográfico e reflexos na geografia científica e escolar brasileira [manuscrito] / Claudeam Martins da Gama. – 2011.  
27 f.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Dra. Josandra Araujo Barreto de Melo, Departamento de Geografia”.

1. Ensino de Geografia. 2. Formação Epistemológica. 3. Licenciado em Geografia. I. Título.

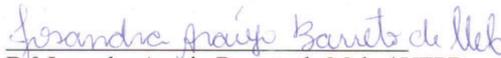
21. ed. CDD 910

CLAUDEAM MARTINS DA GAMA

**EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E REFLEXOS NA GEOGRAFIA  
CIENTÍFICA E ESCOLAR BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação **Licenciatura Plena em  
Geografia** da Universidade Estadual da Paraíba,  
em cumprimento à exigência para obtenção do grau  
de Licenciado em Geografia.

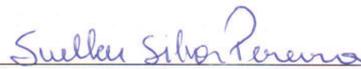
Aprovada em 07/12/2011.



Profª Drª Josandra Araújo Barreto de Melo / UEPB  
Orientadora



Prof. Dr. João Damasceno / UEPB  
Examinador



Profª Msª Suellen Silva Pereira / UFCG  
Examinadora

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>4</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E REFLEXOS SOBRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Sistematização da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Friedrich Ratzel (Escola Alemã) .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Paul Vidal de La Blach (escola francesa) .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 Elisée Reclus .....</b>	<b>15</b>
<b>3 A FORMAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR E CIENTIFICA NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1 Pós-guerra e a busca de novos paradigmas .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 A geografia crítica .....</b>	<b>21</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>26</b>

## EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E REFLEXOS NA GEOGRAFIA CIENTÍFICA E ESCOLAR BRASILEIRA

Claudeam Martins da Gama

### RESUMO

Este artigo é um esboço acerca da institucionalização da Geografia escolar e científica no Brasil, a partir da verificação de muitas lacunas atinentes aos reflexos da evolução do pensamento geográfico sobre a construção da Geografia científica e escolar no Brasil. Tal reflexão é pertinente na medida em que se faz necessário ao licenciado se posicionar frente aos desafios do ensino da Geografia na atualidade, sobretudo porque num mundo globalizado e fragmentado, cada vez mais complexo, o professor tem de ser capaz de mediar o ensino na perspectiva de formar cidadãos reflexivos, capazes de compreender sua própria realidade, tendo em vista a dinâmica espacial entre as escalas local/global e global/local; e tem de se portar como um agente atuante na construção/formação de um espaço geográfico solidário. Mas, para que isto aconteça, se faz necessário que o docente de Geografia construa uma boa formação. Portanto, o estudo da epistemologia da Geografia e da evolução do pensamento geográfico e seus reflexos no ensino, na escola brasileira, é de extrema importância para a formação do profissional da geografia, pois a pluralidade teórico-metodológica das propostas no campo pedagógico do ensino poderá, de certo modo, se tornar uma armadilha, fazendo com que o ensino Tradicional da disciplina em comento se imponha frente às outras propostas (socioconstrutivismo, psicogenética, humanista, crítica). Fez-se mister, portanto, uma breve revisão bibliográfica sobre a evolução do pensamento geográfico e seus reflexos no ensino de Geografia no Brasil, objetivando ressaltar a importância da formação do professor, especialmente da base epistemológica de sua formação.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia. Formação Epistemológica. Licenciado em Geografia.

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico possui o escopo de apresentar discussões, desenvolvidas durante o Curso de Licenciatura em Geografia, acerca do ensino e da epistemologia da ciência geográfica e seus reflexos sobre a Geografia escolar.

Tais discussões se baseiam na percepção de que boa parte dos graduandos de Geografia não se preocupa com o estudo de aspectos extremamente relevantes para essa ciência, quais sejam: a história do pensamento geográfico, os processos históricos condicionadores do surgimento da geografia (enquanto disciplina escolar e ciência), o conhecimento dos grandes nomes responsáveis pela sua institucionalização como ciência autônoma, a criação/elaboração de conceitos, correntes teóricas, e, por último, qual a finalidade dessa ciência e para quem se direciona o conhecimento geográfico.

A reflexão a respeito desse problema se faz importante em virtude da má interpretação realizada acerca da crise enfrentada pela Geografia na escola, atribuindo-se a maioria dos problemas do ensino desta disciplina à Geografia Tradicional (mnemônica, enfadonha). Por esse motivo há de se realizar o seguinte questionamento: mas e a Geografia Crítica revolucionária, onde se encontra? Estudar o pensamento geográfico ajuda a solucionar este grande mistério, e a desvendar o papel do ensino desta ciência no século XXI.

Moraes (1998) indica que, ao longo de algumas décadas, a situação vivida nos cursos universitários de Geografia se debruça em relação ao objeto/método, com a tentativa de se livrar dos postulados do positivismo clássico e de repensar a sua prática a partir de encaminhamentos metodológicos ignorados no passado (marxismo, fenomenologia, neopositivismo), de livrar-se, outrossim, da memória incômoda da ambiguidade em se aceitar a geografia como ciência natural ou social.

De forma aparente, e num ritmo diferente e distante do debate nas universidades, os currículos e a maioria dos livros didáticos ainda estão ancorados na perspectiva tradicional. “Os professores atônitos frente aos “pacotes” teóricos renovados, cujas propostas lhes parecem impenetráveis ou de tênues relações com a matéria que ministram” (MORAES, 1998, p. 118).

Desse modo, é perceptível a existência de certo descompasso entre os avanços da geografia produzida nas universidades e a ensinada nas escolas. Pressupõe-se, deste modo, que existe um estranhamento alheio vigorante na Geografia, pois ao mesmo tempo em que se defende de forma absoluta a unidade entre ensino e pesquisa, vai se firmando na prática uma avaliação diferencial entre tais atividades, ou seja, a formação do bacharel é prioritária mesmo tendo um público majoritariamente de futuros professores (MORAES, 1998).

Tendo em vista essa problemática, em relação à formação geográfica, segundo Kaercher (2000 apud CAVALCANTI, 2002, p. 107) com base no que foi exposto:

tanto o bacharel quanto o licenciado deveriam ter a mesma formação básica, no sentido de conhecer o que seja a epistemologia da ciência, de ter os referenciais teóricos fundamentais que permitem decodificar a análise dos espaços concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos a partir da análise espacial, quer dizer com um olhar espacial.

Portanto, as lacunas acumuladas durante a graduação relacionadas à evolução do pensamento geográfico despertaram a curiosidade e direcionaram esta pesquisa. Por isso, a

fim de se discutir a respeito de como ocorreu a institucionalização da Geografia, foi realizada uma revisão bibliográfica, cujo resultado foi a percepção de que o conhecimento geográfico já se fazia presente na Grécia Antiga e era ensinado de forma indireta, antes de a Geografia se firmar como uma ciência autônoma.

Conforme extraído da pesquisa, sabe-se que a sua introdução no currículo oficial como disciplina escolar foi um projeto ideológico das elites burguesas do século XIX para divulgar o nacionalismo patriótico e fortalecer a constituição do Estado-Nação.

A partir da década de 1960, a Geografia Clássica, com sua carga empírica e positivista, não conseguiu mais dar conta de explicar os fenômenos e os processos a nível mundial. O mito da homogeneização econômica do espaço geográfico conduzido pela nova etapa do capitalismo, através da globalização, deu outra dinâmica ao mundo com o surgimento de blocos econômicos, a oposição de regionalismos frente a este processo, entre outros.

Os novos paradigmas (Geografia Quantitativa; Geografia Humanística; Geografia da Percepção e a Geografia Crítica) surgem neste momento em busca de novos métodos: definir o objeto de estudo (o espaço geográfico) e se opor a Geografia descritiva ou Clássica, propondo novas abordagens sobre o estudo do espaço geográfico e como a sociedade se comporta nele.

Nota-se que, em um mundo cada vez mais fragmentado e complexo, a escola ainda é vista como principal locus de formação cultural, mas não o único, e o professor de Geografia é requisitado a contribuir para a formação de cidadãos cada vez mais críticos e conscientes, os quais possam pensar/construir um espaço geográfico mais solidário.

Desse modo, como se posicionar frente aos desafios de ensinar Geografia na atualidade sem conhecer a evolução de seus conceitos, suas principais categorias chaves, os processos e a dinâmica mundial refletida no lugar? O ensino de Geografia pode e deve ser desmistificador da fetichização do espaço geográfico como locus privilegiado e pertencente a uma minoria.

Entretanto, para que isto possa vir a ocorrer, a formação do professor de Geografia tem de ser encarada pelo graduando (em especial) com seriedade; deve ser continuada e ter uma formação política consciente.

A mera conclusão do curso de graduação em geografia não significa conseqüentemente a efetiva preparação para o ensino dessa disciplina, pois dizer que está apto para ser um docente de Geografia pelo simples fato de se ter concluído o curso é mera ingenuidade (ter o conhecimento acerca do conteúdo a ser ministrado por si só não é

suficiente). É necessário que o profissional descubra o mistério de ensinar Geografia, e mostre todo o seu encanto, para que o aluno possa se interessar por ela.

Para dar suporte a este estudo foram consultadas obras de autores brasileiros como Moraes (1998; 2007), Andrade (1987; 2004), Vesentini (2004), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Vlach (2004), Cavalcanti (1998; 2002), entre outros autores de renome no âmbito nacional, pré-requisitos para a introdução no estudo do pensamento geográfico e sua relação com a Geografia escolar.

Diante do exposto, vale salientar, novamente, que para a consecução deste trabalho foi necessária a realização de uma revisão teórica, que objetivou correlacionar a evolução do pensamento geográfico e seu reflexo no ensino da Geografia escolar.

## **2 EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E REFLEXOS SOBRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR**

Os gregos deram uma grande contribuição para o desenvolvimento da Geografia enquanto ciência. Nota-se no pensamento desse povo, o delineamento de algumas perspectivas geográficas distintas com Tales e Anaximandro, que privilegiaram a medição e a discussão da forma da Terra (Geodésia).

Heródoto, considerado pai da História, se apresentou até certo ponto como percussor do determinismo geográfico, sua preocupação era com a descrição dos lugares (perspectiva regional). Hipócrates abordava a relação homem-meio (perspectiva ecológica). Dicearco e Erastóstenes visavam estabelecer as dimensões da Terra, medindo as latitudes (MORAES, 2007; ANDRADE, 1987).

Aristóteles admitiu a esfericidade da Terra, tratou de temas como: erosão, formação dos deltas, relação entre plantas, animais e o meio físico, variações do clima com a latitude e as estações do ano, vinculação das águas dos rios e oceanos, relações entre as raças humanas, o clima e as formas políticas.

Ptolomeu desenvolveu a teoria do sistema planetário geocêntrico. Estrebão procurou descrever o mundo, baseado nos conhecimentos da sua época. A ele coube o mérito de haver compilado todo conhecimento científico, geográfico da época (ANDRADE, 1987).

Conforme mencionado retro, houve uma grande contribuição dos gregos em relação ao ensino de Geografia. Encontra-se na literatura indícios de que a as primeiras práticas do

ensino da Geografia ocorreram na Grécia Antiga, práticas essas preponderantes para a evolução do pensamento geográfico.

O principal método utilizado pelos gregos foi o da memorização de determinados conceitos geográficos, bem como os conhecimentos acerca da forma e dimensões da Terra. Os alunos eram estimulados a escrever em placas enceradas, com fulcro de obter a memorização para a posterior recitação. Vale ressaltar que essas práticas ocorriam no desenvolvimento das disciplinas de aritmética, leitura e geometria (MENDES, 2010).

Em virtude do esfacelamento da civilização grega, a ascensão e queda do Império Romano, o desenvolvimento do Feudalismo na Antiguidade clássica (acontecimentos ancorados na força da Igreja, que possuía o monopólio cultural da época) foram restringidos os avanços referentes aos conhecimentos geográficos, os quais só voltaram a ser desenvolvidos após uma série de episódios que mudaram a dinâmica do velho mundo.

Segundo Mendes (2010), as práticas de ensino de Geografia na Idade Média ocorreram, sobretudo, por meio da geometria. Os conceitos geográficos abordados neste período tinham forte influência das idéias religiosas. Percebe-se, que os conceitos sobre a forma, dimensões e características da superfície da Terra eram entremeados por lendas e mitos.

Fica evidente que não houve quase nenhuma mudança entre o método de ensino grego e o catequético, pois, no método de ensino catequético, os discentes:

memorizavam previamente as respostas das perguntas a serem lançadas pelo professor e, quando solicitados, as recitavam de forma a fazer eco, o que foi predominante nessas práticas de ensino de Geografia, que apresentavam como objetivo um mero trabalho de memorização (MENDES, 2010, p. 34).

Para que se possa entender o contexto em que se dá a sistematização do conhecimento geográfico, é necessário destacar alguns pressupostos históricos importantes, a exemplo do conhecimento efetivo da extensão real do Planeta; a existência de um repositório de informações sobre variados lugares da Terra; o aprimoramento das técnicas cartográficas; a evolução do pensamento que se substantiva no movimento ideológico, engendrado pelo processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo (MORAES, 2007).

Portanto, todos esses pressupostos serviram de base para o desenvolvimento das ciências em geral, e da Geografia em particular, a qual se acelerou nos séculos XVIII e XIX, em consequência da expansão do Capitalismo. A importância política da burguesia provocou verdadeira revolução de ordem cultural e técnica (ANDRADE, 1987).

Desse modo, faz-se mister ressaltar que os avanços científicos, possibilitados pelas Grandes Navegações e pela expansão do capitalismo, trouxeram novas tendências na produção de conhecimento, tendências essas marcadas pela divisão da ciência geral em áreas do conhecimento (ciências autônomas), fato ensejador do nascimento da Ciência Moderna.

Nesse período, a explicação racional do mundo implicava deslegitimar a visão religiosa que legitimava a ordem social. Os filósofos como Kant e Leibniz, enfatizaram a questão do espaço e trouxeram reflexões de extrema relevância para essa ciência.

A Geografia foi beneficiada por essas reflexões trazidas principalmente por Kant, o qual a considerava como uma ciência da natureza e parecida com a História, por ser descritiva. A diferença entre as duas seria a Geografia corográfica e a História cronológica. A contribuição de Kant teve grande peso no pensamento geográfico, de modo que a Geografia era considerada substrato da História, e possuía grande peso naturalista (ANDRADE, 1987).

Tanto Hegel como Herder destacaram a influência do meio sobre a evolução das sociedades. Pensadores políticos como Hobbes e Rousseau, contribuíram com a formação do Estado Moderno, através de suas formulações. Montesquieu, em seus estudos sobre o espaço geográfico, admitiu a influência do meio natural sobre as formas de pensar e agir dos homens (ANDRADE, 1987; MORAES, 2007).

Os trabalhos desenvolvidos pela Economia Política atuaram na valorização dos temas geográficos. Entretanto, foi com a teoria do Evolucionismo, formulada por Darwin e Lamarck, que o temário geográfico obteve legitimação científica. Com sua difusão no meio acadêmico da época, a Geografia teve condições de desenvolver uma base científica sólida para suas indagações. Tal fonte foi, em parte, responsável pela metodologia naturalista, que impregnou as propostas dos primeiros geógrafos que passou, como herança, aos seus sucessores (MORAES, 2007).

Através do surgimento da Ciência Moderna “os pesquisadores das mais diversas áreas passaram, pouco a pouco rever as bases teóricas e objetos de estudos, delimitando diversas ciências modernas, como a física, a matemática, a história, a pedagogia, entre outros” (MENDES, 2010, p. 34).

Algumas transformações ocorridas no campo da pedagogia trouxeram contribuições significativas para a valorização do trabalho com conceitos geográficos que já eram trabalhados no contexto escolar desde a Grécia Antiga (MENDES, 2010).

Segundo Vesentini (2004, p. 224) “muito antes de a geografia ser considerada uma “ciência”, já existiam aulas e manuais que procuravam esquematizar esse saber escolar e prático (pois servia para viagens, para o comércio, para a guerra)”.

Desse modo, “antes de a Geografia científica ser considerada como referência para a Geografia escolar os conceitos geográficos eram trabalhados misturados a conceitos de outras disciplinas, sobretudo a geometria, a história e a leitura” (MENDES, 2010, p. 34).

Mendes (2010) indica que pedagogos de destaque, nesse período histórico, após reconhecerem a importância de utilização de conceitos tipicamente geográficos, cuidaram em incentivar a produção desses conceitos, eminentemente, no que tange à didática.

Comenius (1592-1670) estabeleceu em sua obra *Didática Magna* (COMENIUS, 2006) como princípio didático a percepção sensorial e a observação de elementos do espaço de vivência do aluno [...] Rousseau além de filósofo foi pedagogo, ele defendia a observação direta como método de estudo dos objetos e fenômenos e processos naturais, combateu o verbalismo e a memorização mecânica (MENDES, 2010, p. 35).

Segundo Mendes (2010), as teorias de Comenius e Rousseau foram desenvolvidas na prática por Pestalozzi (1745-1827). A observação do meio foi apontada como imprescindível por esse pedagogo com relação à aprendizagem, como excursões e passeios aos redores da escola, com o objetivo de observar fenômenos, muitos deles geográficos.

Pestalozzi também recomendava como método de aprendizagem exercícios de memorização de lista de nomes de cidades, montanhas, rios, países, mares, oceanos e dados geográficos que os alunos deveriam recitar em coro, para em seguida, localizá-los no mapa (MENDES, 2010, p. 36).

Mendes (2010) destaca a importância atribuída aos conceitos geográficos no contexto histórico da passagem do século XVIII para o século XIX, indicando que,

o trabalho com conceitos geográficos, embora baseados na descrição e memorização, adquiriu nessa época significativa importância, pois, de certa forma, possibilitava ao aluno conhecer aspectos de seu país, dos países vizinhos e sobre as terras e mares recém-dominados pelos europeus. O propósito da inclusão dos conceitos geográficos na escola respondia aos interesses da classe dominante, assim, era possível educar os alunos de acordo com as ideias dessa classe, alinhada nessa época com os objetivos de exploração capitalista, especialmente nas novas colônias (MENDES, 2010, p. 36).

Fica evidente que o conhecimento geográfico já se fazia presente na escola misturado a outros conteúdos, repassados por outras disciplinas. A Geografia só se tornou científica para servir como base para a Geografia escolar no início do século XIX, quando ocorreu a sistematização do conhecimento geográfico ancorado nos postulados do positivismo.

Portanto, para se pensar a Geografia como um conhecimento autônomo, foi necessário certo número de condições históricas, que somente nessa época estavam consolidadas, pois se objetivaram no processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção (MORAES, 2007).

## 2.1 Sistematização da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar

O ensino de Geografia como disciplina escolar autônoma foi implantado inicialmente na Alemanha, antes mesmo da Unificação Alemã, em 1871. A Prússia foi o primeiro território a implantar a Geografia como disciplina, em seu sistema de ensino público acessível a toda a população. Houve a necessidade de professores de Geografia, o que acabou contribuindo bastante para que a Geografia acadêmico-científica surgisse (MENDES, 2010).

Mendes (2010) afirma que, o ensino dessa disciplina objetivava divulgar uma imagem totalmente nacionalista e otimista do Estado-Nação. Países desenvolvidos como, a França, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha reproduziram o modelo alemão.

Dessa forma a escola foi imprescindível,

pois impunha o idioma do Estado-Nação que todos deveriam falar e escrever. O ensino da Geografia contribuía para consolidar o patriotismo, visto que enfatizava a pátria, identificada com os contornos dos mapas, ressaltava suas riquezas. Destacam-se como encaminhamentos metodológicos predominantes nesse período do desenvolvimento do ensino de Geografia os exercícios de memorização, cópias e pinturas de mapas (MENDES, 2010, p. 37).

Fica evidente a importância da Geografia escolar para esse contexto histórico, enquanto a disciplina geográfica desempenhava seu papel solidário para a criação do Estado Moderno sob os auspícios da burguesia. Dessa forma, a Geografia científica estava sendo gerada em decorrência da necessidade de desenvolvimento e evolução sentida pelo sistema capitalista.

A institucionalização da Geografia ocorreu com a criação das associações geográficas e das academias europeias, as quais incentivaram expedições científicas pela América, África e Ásia, cujas informações coletadas foram sistematizadas.

A geografia científica nasceu com Humboldt (1769-1859) de formação naturalista, Conselheiro do rei da Prússia, e Karl Ritter (1779-1859) historiador e filósofo, tutor de uma família de banqueiros. Os dois são denominados pais da Geografia Moderna (Geografia Clássica), e as suas publicações compuseram a base da Geografia científica, que foi constituída no fim do século XIX (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Sobre a atuação desses precursores, é importante acrescentar a citação de Moreira (2007, p. 26):

Com Humboldt, ganha forma acadêmica e escolar a geografia-ecológica, isto é, a concepção do mundo como a unidade cósmica, que envolve o próprio homem. Com Ritter ganha forma acadêmica e escolar a geografia-história, isto é, a concepção de mundo como um antropocentrismo, uma unidade cujo ponto de partida e finalidade é o homem.

Percebe-se o delineamento da proposta de Humboldt para caracterização de uma Geografia Geral e Física e a proposta de Ritter no intuito de criar as bases da Geografia Regional e Humana.

É de bom alvitre destacar a maestria de Ritter, o qual influenciou a atuação de geógrafos que tiveram um papel importante para a evolução do pensamento geográfico, dentre os quais destacamos: Ratzel, La Blach e Reéclus (MOREIRA, 2007). É inegável a contribuição desses geógrafos na institucionalização e na criação de cátedras e escolas dessa disciplina, dando foros acadêmicos à Geografia Científica Moderna.

## **2.2 Friedrich Ratzel (Escola Alemã)**

A escola alemã surgiu a partir do antropólogo e geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904), no momento em que a Prússia, apoiada pela classe burguesa, saiu vitoriosa da guerra contra a Áustria, pondo fim à questão da unificação do seu território. O Estado alemão havia ficado de fora da partilha dos territórios colonizados, já divididos entre a França, Inglaterra, Rússia e Estados Unidos. Ao se pensar no contexto em que Ratzel viveu, pode-se dizer que ele foi consequência do capitalismo alemão.

Segundo Moraes (2007), Ratzel foi um representante intelectual engajado no projeto imperial alemão, cujo propósito definitivo era a anexação de novos territórios. Foi com a publicação do seu livro Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História

(1882) que Ratzel formulou um discurso geográfico o qual só pôde ser entendido através da “teoria do determinismo geográfico” e da “teoria do espaço vital”.

Este livro foi responsável pela propagação das idéias deterministas, que consideravam a grande influência do meio natural sobre o homem. Para ele, o progresso da humanidade seria obtido com o maior uso dos recursos naturais, propondo mesmo que se estreitassem as relações do homem com a natureza (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 41).

Ele partiu destes princípios para formular leis gerais as quais pudessem explicar as relações entre o homem e o meio natural, indicando que as diferenças existentes entre os povos e civilizações resultaram deste relacionamento (ANDRADE, 1987).

Pode-se dizer que Ratzel fundou a Geografia Humana, porém o naturalismo teve grande peso em sua Antropogeografia. Inspirado na teoria de Darwin e Lamark, ele tentou explicar a evolução das espécies e da humanidade através dos postulados filosóficos do positivismo.

Ratzel definiu o objeto da Geografia como “o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade” (MORAES, 2007, p. 69). Comparou a sociedade a um organismo que possui forte relação com o solo (território). A idéia de Estado para Ratzel estava na organização da sociedade para defender seu território. Em contrapartida, o progresso ou a decadência de um Estado dependeria da sua capacidade de expansão do território através de conquistas ou na perda ou diminuição do território sob seu domínio.

Ao radicalizarem as colocações de Ratzel seus discípulos constituíram a “escola determinista” de Geografia, considerando que o clima determinava a História dos povos ou civilizações e o homem seria conseqüência do meio. A partir desses postulados, chegou-se a idéia de que os povos brancos seriam superiores, favorecidos pelas condições climáticas em relação aos povos habitantes dos trópicos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 42).

A teoria do “espaço vital”, a qual seria “a relação entre a população de um Estado e a capacidade de utilização do seu território”, forjou o que viria a ser a passagem do capitalismo da livre concorrência para o capitalismo monopolista (ANDRADE, 1987, p. 55).

Ratzel também contribuiu para o desenvolvimento da Geopolítica, outra vertente de sua proposta, partindo de suas colocações acerca da ação do Estado sobre o espaço. Outra corrente que surgiu a partir de suas formulações foi a “ambientalista”, a qual propôs o estudo do homem em relação aos elementos do meio em que está inserido (MORAES, 2007). Segundo Moreira (2007), a Geografia produzida por Ratzel, além de ser a ideologia do imperialismo alemão, no fundo, é a ideologia comum a todo imperialismo.

### **2.3 Paul Vidal de La Blach (escola francesa)**

O centro de discussão da Geografia durante o século XIX, na Europa, se concentrou na Alemanha, e, somente no final daquele século, os debates sobre o pensamento geográfico foram transferidos para a França, através do pensamento Vidaliano, que veiculou a legitimação ideológica dos interesses franceses.

A derrota da França e a perda dos territórios de Alsácia e parte da Lorena para a Alemanha, na guerra Franco-Prussiana, em 1870, fez com que os franceses percebessem a importância do “mestre-escola” alemão Ratzel, com sua Geografia Política do Poder.

A partir desse momento, o Estado francês expandiu o ensino de Geografia criando cátedras e institutos. A Geografia foi institucionalizada enquanto disciplina e passou a fazer parte do ensino básico, estimulando a formação de professores da disciplina (MORAES 2007; MOREIRA 2007).

O principal expoente da “escola francesa” de Geografia foi Paul Vidal de La Blach, com formação em História, formulador da teoria que Lucien Febvre - um de seus discípulos - intitulou de “possibilismo” para contrapor com o “determinismo geográfico”.

La Blach foi responsável pelo desenvolvimento de uma Geografia despolitizada, baseada na crítica a Antropogeografia, principal obra de Ratzel, no intuito de desmascarar o imperialismo alemão em expansão, contido nas formulações de Ratzel.

O festejado autor censurou a politização explícita do discurso de Ratzel, “atacou a concepção fatalista e mecanicista da relação entre os homens e a natureza, atingindo diretamente a idéia de determinação da História pelas condições naturais” (MORAES, 2007, p. 80).

Malgrado, a contribuição mais importante desse geógrafo foi a valorização do elemento humano que, dotado de criatividade, além de modificar o meio no qual habita, mesmo sofrendo influência do mesmo, pode adaptar-se e transformá-lo.

Nesta perspectiva, a natureza passou a ser notada como possibilidade para ação do homem. La Blach criou o conceito de “gênero de vida”, *in verbis*: “o conjunto articulado de atividades que, cristalizadas pela influência do costume, expressam as formas de adaptação, ou seja, a resposta dos grupos humanos aos desafios do meio geográfico” (ANDRADE, 1987, p. 71).

Foi a partir desse conceito que o colonialismo francês foi ocultado. Em relação ao método, La Blach não rompeu com as formulações de Ratzel, se apresentando mais relativista, contrapondo a idéia de causalidade e determinação trazidas por aquele.

A base filosófica e científica dos dois geógrafos foi desenvolvida no Positivismo. E, impende destacar que mesmo tendo La Blach aproximado a Geografia da História, esta não perdeu a sua carga naturalista, haja vista o fato de o indigitado autor ter se debruçado no estudo relação homem-natureza, e não nas relações homem-homem.

Observa-se que as premissas do positivismo foram o patamar sobre o qual se ergueu o pensamento geográfico tradicional e a redução da realidade ao mundo dos sentidos. Essas premissas se apresentam como uma manifestação dessa filiação, em que o trabalho científico era circunscrito ao domínio da aparência dos fenômenos, os quais foram reduzidos aos aspectos visíveis do real, podendo ser medidos, tocados ou percebidos. Todos os procedimentos de análise se restringiam à indução, visualizada como única via de qualquer explicação científica (MORAES, 2007).

## **2.4 Elisée Reclus**

É importante destacar também neste contexto histórico um importante geógrafo: Elisée Reclus, militante e anarquista, nasceu na França, oriundo de família humilde, filho de pastor protestante. A família o destinou ao sacerdócio, entretanto, seu contato com textos socialistas utópicos fez com que ele se tornasse republicano e em seguida ateu.

Pertenceu a Primeira Internacional e participou da Comuna de Paris, atuando em conspirações para frustrar o golpe de Luís Bonaparte (1851). Foi exilado da França pela primeira vez com o objetivo evitar sua prisão, passando, nesse ínterim, por diversos países,

tais como: Irlanda, os Estados Unidos e a Colômbia até o seu retorno à França anos depois, local em que foi novamente exilado, passando a viver na Suíça (ANDRADE, 1987).

Suas viagens foram de notável importância, pois, Reclus colheu vasta bibliografia que serviu de fonte para elaboração de seus livros mais notáveis, dentre os quais citam-se: **A terra**, em dois volumes, publicados em 1869; **Nova geografia universal**, publicado de 1875 a 1892, em 19 volumes; e **O homem e a terra**, em seis volumes, escritos quando lecionava na Universidade de Bruxelas e editado entre 1905 e 1908 (ANDRADE, 1987).

Elisée Reclus dava grande importância à descrição e ilustração cartográfica, o que o aproximava do grande público, por ser ele detalhista e metucioso. Este geógrafo não separava a geografia física da humana, mas analisava os fatos físicos a fim de correlacionar esses fatos com as interações entre os processos antrópicos e o ambiente natural (ANDRADE, 1987).

Segundo Andrade (1987), Reclus não conseguiu abstrair as idéias político-sociais de sua produção científica; mesmo em livros em que ele foi forçado, tanto pelo Editor como pela necessidade de sua subsistência, a se autocensurar.

Ele analisava como os povos procediam em suas relações com outros povos. Apesar de exercer grande influência sobre seus leitores, tinha pouca penetração nos meios acadêmicos, entretanto sua obra **A terra** foi largamente utilizada por professores e estudantes durante algumas décadas. A institucionalização da Geografia universitária e o nacionalismo exacerbado originaram as chamadas escolas nacionais, fazendo com que Reclus fosse “abandonado”.

Percebe-se um retorno às suas obras na atualidade, pela sua forma crítica na apreensão do espaço, com a utilização de algumas categorias marxistas, e pelo seu engajamento político em defesa das classes subalternas. Suas obras foram pouco revolucionárias em termos de método e de proposta, havendo pouca influência na evolução do pensamento da Geografia na França na sua época de militância (MORAES, 2007).

### **3 A FORMAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR E CIENTIFICA NO BRASIL**

A Geografia produzida e ensinada entre o período Colonial, Imperial e da Primeira República se caracterizou basicamente pela compilação de informações sobre o território brasileiro e seus habitantes. Foram descritas e enumeradas pelos cronistas coloniais e pelos naturalistas que estiveram no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII (ANDRADE, 2004).

A fundação do Colégio Pedro II (ensino secundário) foi, de certa forma, um marco para a Geografia brasileira. Através do “artigo 3º, de 2 de dezembro de 1837 (data de sua fundação)” passaram a ser ensinados os princípios de Geografia, ciência a qual recebeu o *status* de disciplina escolar e começou a ser estudada por intermédio de “aulas” preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito (ANDRADE, 2004, p. 189).

É importante lembrar a contribuição que Delgado de Carvalho deu à ciência geográfica, ainda embrionária no Brasil, no período anterior à década de 1930, ao trazer o debate sobre a ciência geográfica europeia para o Brasil e pela elaboração de livros didáticos e outras obras de caráter científico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

A importância atribuída por Delgado de Carvalho ao ensino de Geografia estava ligada intrinsecamente à ideologia do nacionalismo patriótico, e,

significativamente, a ciência geográfica deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente”; daí o seu propósito de edificar a Geografia científica no Brasil”. “A ideologia do nacionalismo patriótico nos remete ao contexto político da época que, em poucas palavras, pode ser caracterizada por um processo inadiável: a formação brasileira (VLACH, 2004, p. 195).

A institucionalização do ensino superior de Geografia somente ocorreu após a Revolução de Trinta, através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. A partir de então, foram criadas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo, em 1934, e na Universidade do Distrito Federal, em 1935, atual Universidade do Rio de Janeiro. Nota-se que a Geografia no antigo ginásio, até a época da fundação da USP em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos (ROCHA, 2000).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado pelo Governo Federal na década de 1930, no Rio de Janeiro, foi a primeira instituição a qual admitiu a existência de profissionais de Geografia, que não eram dedicados ao ensino, mas sim à pesquisa; mesmo assim, o IBGE forneceu professores a várias universidades (ANDRADE, 1987).

É importante destacar, do ponto de vista teórico, a influência europeia sobre o desenvolvimento da Geografia brasileira, sobretudo a influência de Paul Vidal de La Blach, que foi o principal desenvolvedor da escola de Geografia francesa. Seus principais representantes no Brasil foram Pierre Deffontaines e Pierre Mombeig (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; ANDRADE, 1987).

Essa Geografia era marcada pelo positivismo que sustentava metodologicamente quase todas as chamadas ciências humanas as quais se consolidaram nessa época nas faculdades brasileiras.

Com fortes tendências de estudos regionais, os estudos geográficos eram pautados pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, fundamentos da escola francesa de então.

Foi essa escola que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não politizada, com o argumento da neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, elaborar monografias regionais para uma possível busca de leis gerais que explicassem suas diferenças (BRASIL, 2001).

Em 1934, foi fundada a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) organizada por Pierre Deffontaines. Inicialmente, era restrita a USP e, aos poucos, foi ganhando espaço nos centros acadêmicos de todo o país. A AGB foi, e ainda é, muito importante para todos que se dedicam à produção do conhecimento geográfico e/ou ensinam Geografia no Brasil (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Do período que se estende entre 1930 a 1956, a Geografia produzida por Lablache e influenciada por outras correntes de pensamento alemãs e norte-americanas teve grande peso na formação de um pensamento geográfico autônomo no Brasil.

A realização do XVIII Congresso Internacional de Geografia se constituiu em um marco para o desenvolvimento da Geografia no Brasil, potencializando o geógrafo brasileiro a procurar e encontrar seus próprios caminhos ao estudar a realidade brasileira. “Mudavam as formas de fazer Geografia, embora se mantivessem os princípios que a norteavam, desde os primeiros tempos de sua institucionalização” (ANDRADE, 1987, p. 93).

É importante destacar a hegemonia dos livros didáticos no âmbito nacional entre as décadas de 50 e 70 do século XX, elaborados por Aroldo de Azevedo. Este autor “exerceu um papel semelhante àquele que Paul Vidal de La Blach, na qualidade de “pai” da escola francesa de Geografia, e desempenhou no ensino de Geografia daquele país, até mesmo seu característico alheamento político” (VLACH, 2004, p. 215).

A Geografia Tradicional é vista na atualidade como um grande entrave ao ensino de Geografia, entretanto:

ela deixou uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados, com relativa unidade interna e indiscutível continuidade nas discussões [...] a Geografia Tradicional elaborou um rico acervo empírico, fruto de um trabalho exaustivo de levantamento de realidades locais [...] o pensamento tradicional da Geografia elaborou alguns conceitos (como território, ambiente, região, habitat, área, etc. (MORAES, 2007, p. 101).

Com relação ao ensino escolar da Geografia Tradicional ou Clássica, é perceptível que os métodos de produção de conhecimentos geográficos predominantes baseavam-se na descrição detalhada da superfície terrestre, no processo didático que era utilizado como subsídios às listas de nomenclaturas e nos dados geográficos a serem memorizados pelos alunos (MENDES, 2010).

Nesta perspectiva os alunos eram orientados a descrever e relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 1970 (BRASIL, 2001).

Em síntese, a Geografia Tradicional que influenciou a Geografia científica brasileira e o ensino escolar se constituiu em três vertentes as quais se expressaram e ainda se expressam no determinismo geográfico, no possibilismo geográfico e na diferenciação de áreas.

### **3.1 Pós-guerra e a busca de novos paradigmas**

A Geografia com tendências Tradicionais, que tentava compreender as relações entre homem-natureza, no intuito de apreender o espaço geográfico produzido por esta relação, foi questionada em vários lugares do mundo na década de 1950, em decorrência da complexidade da mundialização do espaço geográfico pelo capitalismo. As metodologias utilizadas não eram mais capazes de explicar a dinâmica da sociedade mundial; dessa forma, os geógrafos se lançaram na busca de novos paradigmas, nas décadas que se sucederam (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Desse modo, a ciência geográfica foi questionada com base nos critérios da ciência moderna. Esta última defendia a superação do empirismo presente na Geografia Clássica e em

seus estudos, além da utilização de novos instrumentos de trabalho, neste caso a tecnologia em desenvolvimento, sob os auspícios do Capitalismo (imagens de satélites, Sistemas de Informações Geográficas, entre outros) (BRAGA, 2007).

Essa orientação foi ministrada também no meio universitário, o qual passou a se voltar para os modelos saxônicos, ancorados na tendência filosófica neopositivista, desenvolvidos pela Nova Geografia, ou Geografia Quantitativa, que surgiu em oposição à Geografia Tradicional, aliada ao planejamento, à organização do espaço e à exploração de recursos naturais, através do uso intensivo da estatística, da análise fatorial, modelos e diagramas entre outros métodos, tendo em vista maior abstração e teorização do conhecimento geográfico (ANDRADE, 2004; MENDES, 2010).

Para Andrade (1987), os geógrafos dessa corrente tinham mais preocupações metodológicas que epistemológicas, prestavam grandes serviços aos governos autoritários, os quais procuravam desenvolver o crescimento econômico, sem dar importância aos custos sociais e ecológicos desse desenvolvimento.

Segundo Mendes (2010) essa corrente fez uma profunda revisão do quadro teórico conceitual da geografia, criticando a descrição das paisagens e das regiões e adotando o *espaço* como seu conceito-chave.

A Geografia Quantitativa foi muito criticada por geógrafos que procuravam compreender e explicar através de outros caminhos o espaço geográfico. Embora não tenha repercutido de forma direta nas escolas de primeiro e segundo graus, essa matematização da Geografia, entretanto (“medidas ligadas à política educacional no Brasil, na década de 1970) levou para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 56).

Surge a Geografia Humanística ou da Percepção nesse mesmo período histórico, abordando as relações entre os aspectos psicológicos e o meio natural. A preocupação dessa linha de pensamento é com o papel desempenhado pelos seres humanos como indivíduos independentes, com a subjetividade de cada sujeito e sua relação com o *lugar* (este último torna-se seu objeto de estudo, uma determinada porção do espaço carregado de afetividade, subjetivo). “Para essa corrente, o espaço é sempre um lugar carregado de significações (MENDES, 2010, p. 17).

No período militar, o ensino e a formação de professores (as) de Geografia sofreram um duro golpe, na medida em que esta área do conhecimento, juntamente com a História, foi substituída pelos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus, em decorrência da promulgação da Lei nº 5.692/71.

Na verdade, tudo isso fazia “parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciado no período em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do governo brasileiro”. (CONTI, 1976 apud ROCHA, 2000, p. 135).

Partindo do contexto citado, pressupõe-se que as críticas dos geógrafos brasileiros em relação aos Estudos Sociais como campo de integração dos conhecimentos de História e Geografia desencadearam grande insatisfação, que resultou na pressão promovida por estudantes, professores e por entidades representativas das categorias atingidas, tais como: a AGB e ANPUH.

Essas entidades, insatisfeitas com a precarização da formação profissional do licenciado, contribuíram para a eliminação dos cursos de curta duração que, mesmo desaparecendo aos poucos, deixaram seqüelas no interior das escolas brasileiras (ROCHA, 2000).

“A crise econômica dos anos 1970 e o desastre do modelo imposto em 1964 deram margem a que surgisse uma reação entre geógrafos, classificados em geral como críticos, os quais procuravam reabilitar uma Geografia política e social”, fator ensejador da formação de grupos de geógrafos positivistas, marxistas-leninistas, marxistas heterodoxos, entre outros (ANDRADE, 2004, p. 12).

### **3.2 A geografia crítica**

A sensibilização de muitos geógrafos com problemas político-sociais e econômicos fez com que se procurasse por uma renovação dos conhecimentos geográficos, resultando, assim, na criação da Geografia Crítica ou Radical. “Neste sentido buscou-se a produção de conhecimentos geográficos comprometidos com a justiça social, as desigualdades na distribuição de rendas e a correção das desigualdades econômicas entre os países” (MENDES, 2010, p.18).

Os geógrafos simpatizantes e adeptos dessa linha procuravam basear sua inspiração e seus estudos sobre as contradições entre o capital e o trabalho nas ideias de Marx e Engels, adotando como método o materialismo histórico e dialético.

Yves Lacoste merece destaque por ser o marco do início da Geografia Crítica, com o seu principal livro, *A geografia serve, em primeiro lugar para fazer a guerra* (LACOSTE, 1998). O autor fez críticas ferrenhas à neutralidade política da Geografia e a sua utilização como ferramenta ideológica pelos Estados, e também como estratégia militar.

Segundo Mendes (2010) ao se buscar romper com a neutralidade científica das demais correntes do pensamento geográfico, houve uma grande mudança do quadro conceitual, ao mesmo tempo em que houve a retomada e a ampliação dos conceitos de paisagem, região, território e lugar.

Concomitantemente ao momento da discussão acerca do conceito de espaço, foi inserido o conceito de sociedade no quadro conceitual da geografia pela primeira vez. O espaço geográfico foi admitido como objeto de estudo principal, destacando-se como categoria chave, “resultante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que se estabeleceram nas mais diversas escalas geográficas (local, regional, nacional, mundial), em um processo histórico” (MENDES, 2010, p. 18).

No final da década de 1970, iniciou-se o movimento de renovação do ensino de Geografia no Brasil, constituindo parte de um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica.

A realização do 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em 1978, promoveu mudanças na AGB, o que já vinha ocorrendo desde o início dessa década. A partir desse movimento, houve a realização do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Fala Professor), em 1987, organizado pela AGB (CAVALCANTI, 1998).

Percebe-se a preocupação dessa entidade, principalmente com o desenvolvimento do profissional bacharel e do licenciado em Geografia. Impende destacar que a AGB propiciou a abertura do espaço para discussões e divulgação de estudos de interesse dos profissionais e estudantes de Geografia, com destaque para a temática, ensino de Geografia. Ela serviu, e ainda serve, como uma ponte na tentativa de aproximação entre a Universidade e os professores da educação básica.

A partir da preocupação com o ensino de Geografia, houve uma desenvoltura que resultou no,

movimento do ensino de Geografia, dentro do movimento mais amplo de renovação, teve, pois, como interlocutores as “geografias”, vigentes no momento, ou seja, a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa. Fazendo a crítica destas correntes da Geografia e de suas implicações no ensino surgiram propostas de incorporar as reflexões da concepção dialética no ensino, o que possibilitou a emergência da chamada Geografia Crítica (ou Geografias Críticas, já que são muitas as propostas) (CAVALCANTI, 1998, p. 18-19).

Em consonância com o que disserta Vesentini (2004), as fontes de inspiração teórica dessa Geografia vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (resgatando autores como Elisée Réclus e Piotr Kropotkin), passando ainda por autores como Michel Foucault, Cornélius Castoriades, Henri Lefrèbvre, entre outros. Desse modo, ainda na preleção de Vesentini (2004), todas as Geografias marxistas e não-marxistas surgiram ou resurgiram combatendo a corrente Tradicional, e passaram a integrar o grupo das geografias críticas.

Em meio a essas disparidades ocorridas em relação a essas políticas de “descentralização centralizada” propugnadas pelo governo federal, nota-se a pluralidade teórico-metodológico na constituição do que se chama de Geografia(s) Crítica(s).

Vale ressaltar, portanto, o movimento de renovação da Geografia, ocorrido nas décadas de 1980 e 1990 do século XX, impulsionado pelas Geografias Críticas Marxistas e Humanistas. Essas duas tendências têm como uma das suas propostas o combate ao ensino por repasse e memorização de conteúdos pelos alunos, como forma de aprendizagem, e o ensino socioconstrutivista como característica comum, ou seja, o professor como mediador e o aluno participante na construção e ampliação do seu próprio conhecimento (BRAGA, 2007).

Resta claro, desse modo, um movimento heterogêneo na constituição da Geografia Crítica como tendência no meio acadêmico, em virtude do uso do materialismo histórico e dialético (expressão máxima do marxismo de suas categorias de análise e do humanismo, que tem como expressão máxima a fenomenologia).

A fim de facilitar o entendimento na apreensão dessas duas vertentes da Geografia Crítica Marxista e Humanista, Braga (2007) nos propõe uma contextualização para facilitar o entendimento do que se apresenta de forma sintética como Geografia Crítica Marxista.

Disserta o autor que essa geografia é conceitualizada e formada por todas as propostas as quais utilizam como referencial teórico o marxismo, com destaque para grandes nomes na construção dessa tendência no ensino, tais como: Milton Santos, Ariovaldo Umberlindo de Oliveira, considerados pioneiros desse processo em nosso país. Essa Geografia

prioriza a explicação da ordenação espacial da realidade, que existe objetivamente, a partir de fatores econômicos e políticos; sua fundação marxista também é responsável pela relevância dada à questão do entendimento do espaço para a sua transformação (BRAGA, 2007, p. 135).

A Geografia Crítica Humanística, de acordo com Braga (2007) é constituída pelas tendências com visões mais fenomenológicas, que buscam apreender o espaço geográfico a partir da sua própria manifestação, que é, para o sujeito conhecedor, “pleno sentido”, ou seja, o seu próprio contexto vivido e apreendido pelos usufrutuários desse através de suas práticas sociais vistas pela sua própria ótica cotidiana e cultural.

Nessa perspectiva, o espaço vivido ou lugar é referência central de análise. O espaço é vislumbrado muito mais como lugar, como realidade subjetiva, espaço familiar do sujeito, espaço dotado de lembranças do que fora vivido. “Embora as explicações ligadas a fatores econômicos e políticos estejam presentes como viés de análise, eles adquirem uma leitura mais subjetiva, que está associada à relação do indivíduo com o lugar” (BRAGA, 2007, p. 140)

Segundo Braga (2007), no ensino, a expressão máxima dessa tendência da Geografia Crítica Humanística aparece na relevância que tem sido dada ao estudo do lugar, como espaço “revelador das práticas sociais”. Com uma postura voltada para a Geografia humanista, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia defendem o conhecimento do espaço a partir da “subjetividade do imaginário” e das dimensões “singulares” da relação do homem com a sociedade (BRAGA, 2007, p. 138).

Fica evidente o reflexo da Geografia acadêmica presente na renovação da Geografia escolar, entretanto, o ensino da Geografia Tradicional ainda é predominante na maioria das escolas. Dessa maneira, torna-se um grande desafio fazer com que essas novas tendências da Geografia possam ser desenvolvidas na escola.

Para que isto ocorra, é necessária uma boa formação acadêmica, não sendo entendida boa formação unicamente como o acúmulo de conhecimentos técnicos, mas sim, a união entre o conhecimento técnico e a mediação do conhecimento, a partir das categorias geográficas e suas escalas, com o intuito de esclarecer aos discentes para que/quem serve o conhecimento geográfico, tido por muitos como um conhecimento sem serventia, a fim de que essas pessoas, enquanto cidadãos construtores do espaço geográfico, possam pensar a geografia de forma crítica, respeitando as diferenças e contribuindo para a construção de um mundo mais justo e solidário.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância que o licenciado em Geografia possa entender a crise que esta disciplina, tanto acadêmica como escolar, vem passando na atualidade. Para que se possa compreender este processo, se faz necessário buscar na essência do conhecimento geográfico sua origem histórica enquanto conhecimento sistematizado, enquanto ciência e disciplina escolar.

Entender como se deu, e a ainda se dá, a sua evolução epistemológica é um passo importante, a fim de que o professor de Geografia possa se posicionar diante do seu maior desafio que é: ensinar esta disciplina, mostrar o mundo (como ele é dinâmico) sem separar, contudo, de um lado Geografia Humana e de outro a Física.

É um desafio o qual pode ser trabalhado a partir da escala, mostrando como se comportam o país, o estado, a cidade, a rua, a própria casa. Pois, em cada momento histórico, o conhecimento geográfico se fez e ainda se faz presente e imprescindível, seja para explicar a diferenciação de áreas (o meio natural como determinante para a sobrevivência do homem e as possibilidades que este possui em atuar sobre a natureza, através da sua própria evolução e das técnicas elaboradas ao longo do tempo); a complexidade no momento atual com fragmentação do espaço através do processo de globalização; e, a renovação de conceitos utilizados pela Geografia para explicar determinados fatos e fenômenos, ao longo de seu curso na história da evolução do pensamento geográfico.

Esta disciplina é considerada, desde há muito, como enfadonha, ou até mesmo mnemônica. Mesmo com a renovação metodológica, filosófica e científica (surgimento da Geografia Crítica em oposição a Geografia Clássica ou Tradicional), a Geografia Crítica - que se diz capaz de fazer com que o aluno entenda a dinâmica espacial, a qual ocorre a sua volta, e atue na construção desse espaço geográfico de forma contundente - continua muito tímida no âmbito escolar, e, por esse motivo, novamente, a Geografia Tradicional rouba a cena.

Ensinar Geografia Crítica não é só simplesmente reproduzir o que os livros didáticos impõem, é necessário ter uma boa formação e ousar, ser diferente no sentido de renovar as estratégias, ter domínio e conhecimento das metodologias e, sobretudo, saber fazer a transposição didática dos conteúdos a serem trabalhados utilizando o livro didático apenas como mais uma mídia para auxiliar no ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This article is an outline about the institutionalization of the school and scientific geography in Brazil, from the verification of many lacks related to impact of the geographic thinking evolution about the building of the scientific and school geography in Brazil. Such thought is relevant according as it's needed the licensee to stand front the geography teaching challenges in actuality, especially because in a globalized and fragmented world, increasingly complex, the teacher must be able to mediate the education in a perspective of educate reflexive citizens, capable to understand his own reality, by the spatial dynamic between the scale local/global, global/local, and can be an active agent in construction/shaping of a solidary geographic area. However, for this to happen it's needed the geography teacher build a good academic formation. Therefore, the study of the epistemology of geography and the evolution of geographical thought and its impact on teaching this discipline in the Brazilian school are extremely important for teacher training, as the plurality of theoretical and methodological proposals in the field of geography teaching, may in a sense, become a trap, and the teaching of the traditional geography to impose against other proposals (social constructivist, psychogenic, humanist, critical). It was necessary, therefore, a brief bibliographic review of the geographical thought evolution and its impact on the teaching of geography in Brazil, aiming to highlight the importance of teacher training, especially the epistemological basis of their training.

**Keywords:** Geography Teaching. Epistemological Formation. Graduated in Geography.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetórias e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

BRAGA, Maria Cleonice B. O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma breve análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

MENDES, João. **Fundamentos e metodologia do ensino de geografia**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 21 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Renovação da Geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo UMBERLINDO DE (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE; Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, 2000.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.