



## A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS 1980 AOS DIAS DE HOJE: uma avaliação

Cecília Cardoso Teixeira de Almeida  
cilocardoso@uol.com.br

Professora Doutora do Colegiado de  
Geografia Centro Universitário Fundação  
Santo André (FAFIL).

Elvio Rodrigues Martins  
elmartins@usp.br

Professor Doutor do Departamento de  
Geografia da Universidade de São Paulo  
(USP).

Jorge Luiz Barcellos da Silva  
jorge.barcellos@unifesp.br

Professor Doutor do Departamento de  
Educação da Universidade Federal de São  
Paulo (Unifesp).

### RESUMO

Nos últimos trinta anos, a ciência geográfica no Brasil sofreu uma alteração em seus fundamentos teórico-epistemológicos. A análise da qualidade dessa transformação em seus fundamentos não é exatamente uma tarefa fácil, tanto quanto o entendimento dessa mudança em suas características está longe de encontrar unanimidade. Trinta anos atrás, a geografia era acusada de raquitismo teórico, e que os geógrafos tinham uma percepção muito ruim da história de sua disciplina e seu desenvolvimento. Uma crítica que tinha por base uma insegurança quanto à identidade da disciplina e, por sua vez, uma titubeante resposta à pergunta "o que é geografia". No entanto, não conhecer profundamente o que se tem em mãos fornece condições para uma crítica e o desenvolvimento de uma sólida alternativa? Essa situação pode se mostrar especialmente dramática quando pensamos no ensino de geografia. Todavia, a pergunta principal deste trabalho decorre dessa situação: se não sabemos ou não enfrentamos a questão do que seja geografia, podemos ter segurança em como ensinar esse conteúdo? Ou, devido a essa incerteza, não abrimos as portas para uma descaracterização do ensino de geografia? Não teríamos, em nome da crítica, descaracterizado o conteúdo de geografia e, com isso, os seus propósitos, ou seja, por que se ensina geografia?

### PALAVRAS-CHAVE

Geografia, Ciência Geográfica, Ensino, Epistemologia, Teoria e Método.

## GEOGRAPHICAL SCIENCE AND GEOGRAPHY TEACHING FROM THE 1980S TO TODAY: an evaluation

### ABSTRACT

During the last thirty years, geographical sciences in Brazil underwent a modification in their theoretical and epistemological foundations. An analysis of the quality of this transformation isn't exactly an easy task, for the understanding of these changes and their characteristics is far from unanimous. Some thirty years ago, geography was accused of theoretical rickets, and geographers were accused of holding a negative perception of the discipline and its development. Such a critique was based on the instability of the discipline's identity and on a faltering response to the question "what is geography?". However, does not fundamentally understanding what you have in your hands provide the conditions for a critique and for the development of a solid alternative? This situation may present itself as especially dramatic when thinking of teaching geography. Yet, the primary question of this study derives from the following: if we do not know, or we do not confront the question of what geography is, can we feel secure in how to teach its content? Or, due to this uncertainty, do we not open the doors to a disfigurement of geography education? Would we not have, for the sake of this critique, disfigured the content of geography and with that its purposes— in other words, the reason why geography is taught?

### KEYWORDS

Geography, Geographical Science, Education, Epistemology, Theory and Method.

### Introdução

Este trabalho foi apresentado no XIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia em 2019, em que colhemos valiosas contribuições as quais incluímos nesta versão que hora apresentamos.

Não temos a pretensão de definir o que é a ciência geográfica e suas práticas, mas sim identificar a geografia como fundamento caracterizador e constitutivo de diferentes realidades. Uma vez identificado esse fundamento, cabe à ciência correspondente – a ciência geográfica – dar as diferentes interpretações possíveis, mesmo que sejam divergentes. É a partir daí que vamos pensar o ensino de geografia. Não é demais salientar que a ciência não possui o monopólio do pensamento geográfico. Há outras formas de pensamento em que encontramos a geografia refletida. Poderíamos dizer que todas as pessoas, não importando qual sociedade, possuem uma consciência geográfica ou uma consciência da geografia em que vive. Entretanto, neste texto, em função do seu propósito, vamos priorizar a relação entre ciência geográfica e ensino de geografia.

A década de 80 do século passado pode ser considerada decisiva para os rumos da ciência geográfica no Brasil. Toda uma série de observações foi feita com relação à tradição dessa ciência. Isso é sobejamente sabido. Quem teve a oportunidade de observar a ciência geográfica praticada e ensinada nos departamentos das universidades antes e durante a década de 80, e a que veio a se consolidar posteriormente, sabe da distância enorme que separa uma e outra. Autores e bibliografia foram introduzidos e os antigos foram sepultados, ignorados e esquecidos, pois esses últimos, era o entendimento da época, apresentavam uma posição que deveria ser superada. Pierre George, Richard Hartshorne, Pierre Monbeing, Max. Sorre, Jean Brunhes, entre outros, viveram os seus últimos dias na academia brasileira naquela década e, com isso, as principais referências teóricas da disciplina também foram abandonadas.

O Brasil vivia a abertura política, ou seja, o ressurgimento dos movimentos sociais, uma recomposição partidária, e esse clima de politização atingiu a ciência geográfica por meio de alguns geógrafos que, junto com o movimento estudantil, pela via da Associação dos Geógrafos Brasileiros, colocaram em curso as transformações. Durante a década de 80, pouco a pouco, os departamentos de geografia pelo Brasil começaram a sentir as influências dessa transformação.

Entretanto, quais eram as grandes observações negativas que a ciência geográfica de então era alvo? De uma maneira geral, acusava-se a ciência geográfica de ser incapaz de compreender dinâmicas fundamentais da realidade, além de trazer em seu discurso tradicional uma posição política acusada de conservadora e “oficialesca”. Leia-se “oficialesca” como o qualificativo que apontava para o comprometimento da ciência geográfica com práticas de Estado, e o libelo dessa denúncia foi o texto de Yves Lacoste “A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra”<sup>1</sup>. E no Brasil, não era diferente. A geografia era também “oficialesca”.

E em termos concretos, quais eram os elementos que sustentavam essa observação negativa? Uma das primeiras observações era a dicotomia geografia física/geografia humana. Para uma disciplina que se apresentava, nem que fosse de passagem, como aquela na qual se estudava a relação homem/meio, essa dicotomia parecia desautorizar essa posição. Da forma como a ciência geográfica expunha seu conteúdo, natureza e população não interagem e, portanto, da relação os geógrafos pouco tinham a

---

<sup>1</sup> Obra que circulou pela primeira vez no Brasil a partir de uma iniciativa do movimento estudantil e a AGB-São Paulo, numa edição “pirata” de 1978. Acrescente-se que, em uma coleção de História da Filosofia de 1974, v.7 (editora Zahar), organizada por François Châtelet, compilando diferentes autores e abordando temas diferentes, Lacoste escreve o texto sobre geografia, e lá também encontramos os elementos da crítica.

apresentar. Com raras exceções, como os casos de Aziz AB'Sáber<sup>2</sup>, Pierre Monbeig<sup>3</sup>, essa relação não era refletida, tendo, como solução para essa limitação, a enumeração sucessiva de características de relevo, hidrografia, geologia, vegetação, ao que se acrescia aspectos demográficos da população. Enfim, eram as práticas tradicionais da geografia física e da geografia humana, acrescidas pela chamada geografia econômica, num misto de referências funcionalistas e neoclássicas. Por essas referências teóricas, passava a geografia urbana, a geografia agrária (às vezes chamada de rural), a geografia política, a geografia da população, a geografia da circulação, do comércio e dos transportes.

Apesar de toda essa fragmentação, os geógrafos de então, cada um de dentro de sua especialidade, tinham consciência de fazer parte de um todo maior. Só não suportavam muito bem a indagação de como se relacionavam essas diferentes especialidades. Alguns poucos diziam que quem respondia por essa relação homem/meio era a geografia regional, em que cada região seria a resultante dessa interação. Contudo, por vezes, ouvia-se uma posição contrária à geografia regional, acusando-a de ser excessivamente detalhista e perdendo a visão de todo. Os protagonistas dessa posição eram os defensores de uma geografia geral. Nessa discussão, entre geografia geral e geografia regional, havia um debate de método essencial, porém, como de resto, toda a ciência geográfica de então era acusada. Tratava-se de um debate frágil, sem densidade teórica maior. Pouco se sabia sobre a história da disciplina, pouco, ou quase nada, dominavam os geógrafos da época o debate acerca da natureza epistemológica da disciplina. Verdadeiramente não possuíamos tradição nisso. É de se perguntar como uma disciplina pode se sustentar assim. Talvez sua parceria com práticas de Estado, responda *em parte* por isso, ou seja, toda teoria que a geografia necessitava, ela dispunha.

Toda essa tradição possuía uma adjetivação comum: era considerada uma geografia descritiva. Foi essa geografia que animou por décadas o ensino de geografia. Consolidou uma tradição em que importava todos os principais elementos elencados anteriormente: a estrutura geografia física, humana e econômica, a fragmentação, a dicotomia, os elementos de teoria econômica neoclássica, um inventário de elementos da natureza, uma apreciação da sociedade pela via do conceito de população e ,claro, em especial no ensino, nada se considerava sobre a relação homem/meio. Tínhamos os elementos de astronomia, normalmente na antiga quinta série, alguns fundamentos de cartografia,

---

<sup>2</sup> AB'SÁBER, Aziz. **Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê, 2003.

<sup>3</sup> MONBEIG, Pierre. **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.

como escala, por exemplo. Na sexta série, apresentava-se a geografia do Brasil e, para tanto, seguiam-se as divisões regionais definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), subdivididas cada uma em geografia física, humana e econômica. Na sétima e oitava séries, começava a divisão por continentes: América Latina, depois, Europa, África e Ásia, esses últimos normalmente na oitava série, seguindo a estrutura “física, humana e econômica”. E tudo retornava um pouco mais detalhado nos três anos do antigo segundo grau, acrescido de um ou outro elemento, como países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, ou alguma subdivisão dos continentes.

No entanto, enfim, em linhas gerais, essas são as características principais do chamado ensino tradicional de geografia e, portanto, era isso que tinha de ser superado. Superar a fragmentação, a descrição, o tratamento estatístico do social, a perspectiva neoclássica e funcionalista do campo e da cidade. E fazer isso como?

Considerando a resistência que a maioria das escolas possuía em relação a essas tentativas de superação – uma vez que o conteúdo tradicional era o que se esperava do ensino de geografia, tendo o vestibular em vista – e do material didático disponível, o qual não absorvia essas mudanças –, sob que condições o professor se encontrava para ir à direção da transformação?

A rigor, não tinha condição alguma. De um lado, tínhamos aqueles que, por anos, ministravam aulas de geografia e não viam razão para a transformação. A maneira como os conteúdos estavam, assim deveriam ficar, pois não alcançavam a limitação daquela abordagem. Foram formados assim e não possuíam condições teóricas para uma reavaliação, visando a alguma superação. O aluno deveria conhecer os traços principais da geografia física de diferentes países e regiões, além de aspectos humanos e econômicos como taxas de natalidade, principal atividade econômica, principais centros urbanos, país industrial, país de vocação agrícola etc. Uma cartografia sistemática e temática seguia esse conteúdo. O motivo pelo qual o aluno deveria conhecer esses elementos não estava em questão. Isso por um lado. De outro, uma jovem geração de professores que chegava com intenção de renovação, mas sua graduação não lhes forneceu elementos para isso. O que fazer ou como proceder? O que pôr no lugar da tradição?

E na academia, o que ocorria em relação a essa situação do ensino? Pode-se dizer que essa situação mal era sentida. Tudo parecia se constituir a partir de uma insuficiência radical muito grande. Uns poucos geógrafos, em uns poucos departamentos de geografia, mostravam insatisfação e, nesses casos, a necessidade de renovação vinha da posição política que esses geógrafos possuíam. Para estes, sua disciplina deveria buscar outros

referenciais teóricos e, como sabemos, um desses referenciais foi o marxismo, porém não foi o único. Entretanto, como dar novas bases teóricas para a ciência geográfica, como por exemplo o marxismo, e não se orientar para uma sociologia ou para uma economia?<sup>4</sup>

Precisamos aqui observar algumas características do contexto de época, para posteriormente avaliarmos sob que condições esse diálogo, com novas referências teóricas, foi possível ser feito.

Uma característica já foi mencionada: o raquitismo teórico e a absoluta insuficiência do debate epistemológico. Os geógrafos na academia experimentavam pouco ou quase nenhum debate teórico acerca de sua disciplina. Por esse caminho, passavam as dificuldades, ou mesmo o constrangimento, de definir o que particularizava a sua disciplina frente às demais. Isso aparecia quando da indagação do que vinha a ser a geografia, mais exatamente qual era o objeto da ciência geográfica. A resposta mais comum, que ainda faz algum sucesso hoje, era “a geografia é o que os geógrafos fazem dela”. É uma resposta pobre, pois cabe a qualquer ramo do conhecimento disciplinar, e vemos ela surgir em diferentes épocas e contextos da disciplina. As mesmas evasivas inconsistentes também apareciam quanto à indagação do objeto da ciência geográfica. Cada um dava a definição a qual lhe parecia mais adequada às suas práticas, situação que parece pouco ter mudado ainda hoje, com exceção ao fato de que tais indagações tenham quase desaparecido no cotidiano do exercício profissional dos geógrafos. Essa recusa parece ser o resultado de uma derrota, de uma incapacidade de enfrentar o problema. Então, ele foi abandonado.

Se à época nos anos 1980 fôssemos em busca de estudos aprofundados de história do pensamento geográfico para, a partir daí, dar algumas respostas sobre o que era nossa disciplina, esse intento se mostraria frustrado. Pouco se sabia sobre a história da disciplina e seu desenvolvimento, em especial no Brasil.

Portanto, cabe uma pergunta: como fazer uma crítica teórica se não se havia entendimento sólido dos fundamentos epistemológicos da disciplina e de sua identidade, mergulhada em eternas crises de identidade? A resposta a indagação, qual é o objeto da ciência geográfica sugeria (sugere) que observemos o resultado do exercício do

---

<sup>4</sup> Os leitores devem estar identificando essa passagem com aquilo que se denomina “Geografia Crítica”. Como se pode observar ao longo deste pequeno ensaio reflexivo, a palavra “crítica” está sendo evitada, isso porque os autores não acreditam que haja elementos suficientes para definir o que ocorreu nos anos 1980 como o desenvolvimento de nova posição teórica sedimentada em alguma vertente do marxismo. Isso por dois motivos: primeiro, pelo fato de que nem todos os geógrafos da época envolvidos na transformação eram marxistas como, por exemplo, Carlos Walter Porto Gonçalves; segundo, e aqui a questão é mais complexa, não acreditamos que a relação entre qualquer um dos marxismos e a epistemologia da ciência geográfica tenha tido termo satisfatório.

profissional da área. A disciplina pode, dessa maneira, ser qualquer coisa que este faça. Isso tem como implicação um desinteresse por uma epistemologia que funde o pensamento geográfico ou, mais exatamente, a formulação de um pensamento *do geográfico*.

Nessa precariedade, o que se fez foi se desfazer de toda teoria. O todo aqui eram as orientações teórico-epistemológicas de autores de referência para a disciplina e, a partir daí, perdeu-se o que vem a ser a geografia como fundamento constitutivo da realidade. Como afirmou Ruy Moreira (2007, p. 118): “antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia com conteúdo e sem forma”.

Desse modo, vale destacar que a geografia mencionada na citação refere-se à ciência geográfica ou, se preferirmos, a ciência da dimensão geográfica da realidade.

O recurso a um paralelo mostra mais exatamente o que procuramos dizer aqui. Pensemos no estudo e ensino de história. Uma coisa é discordarmos de como a história é entendida em sua dinâmica e, portanto, apresentar outra referência teórica para compreender o que é a história. A outra é discordarmos de como entendemos a história e, na crítica a esse entendimento, deixarmos de estudar a história, e não nos ocuparmos em responder o que é história. A geografia ficou nessa segunda alternativa. A tentativa de renovação teórica pôs fora a forma (pensamento) de entendermos a geografia da realidade.

Isso particularmente atingiu o ensino de geografia. Aquilo que era inconsistente na formação do geógrafo ganhou traços de esquizofrenia, numa miríade de fragmentos temáticos, sem conexão entre si, que formam na atualidade quase todas as graduações de geografia na universidade. É essa a formação que tem o futuro professor. O que se produziu perde a geografia da realidade, descaracteriza epistemologicamente a disciplina e, por fim, desampara o ensino de geografia na definição dos conteúdos e no propósito de se ensinar geografia.

## O ensino de geografia e as transformações: aspectos gerais

Ao identificarmos as repercussões das transformações da ciência geográfica brasileira no interior da escola básica nos últimos 30 anos, é preciso delinear uma breve narrativa.

Ao longo dos anos 1990, a intensificação da referida reorganização dos conteúdos permanece. Nesse contexto, três movimentos se misturam, formando um amálgama que

nos dá pistas para a compreensão dos caminhos tomados pelo ensino de geografia. De um lado, embora possamos reconhecer a rarefeita presença de proposições calcadas na memorização e na forte tradição do isolamento (geografia física, humana e econômica, N-H-E), acreditamos que, com essa posição tradicional, ampliou-se o leque de assuntos tratados nas aulas de geografia. Passando, por exemplo, pelas questões ambientais, de gênero, de raça, preconceitos de origem de lugar, política internacional e crescimento das megacidades. De outro lado, o saber geográfico na escola também foi estabelecendo franco diálogo com questões de ordem pedagógicas.

Os encaminhamentos a respeito do ensino de geografia priorizavam os conteúdos a serem ensinados, considerando o papel que os assuntos significam no processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo era superar, por um lado, a visão de que o estabelecimento de conteúdos e de técnicas seriam os escopos principais. Além disso, apontava-se para a perspectiva de que, com as questões pedagógicas, tais como aquelas que indagam quem são os alunos, como eles aprendem e como ensinamos, a geografia escolar poderia formular outras abordagens. Contudo, ao que parece, os efeitos não resultaram em uma melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem desse conhecimento.

Independentemente do resultado, é preciso reconhecer uma saudável turbulência na área ensino de geografia, pois houve uma ampliação das pesquisas, inclusive incidindo sobre algumas políticas públicas educacionais.

No entanto, também constatamos a adoção de modelos de formação de professores de geografia ainda calcados mais em transmitir de forma linear o conhecimento. Os professores continuam, por exemplo, chegando às escolas retratando os já consagrados problemas da geografia escolar e, entre outros, a fragmentação N-H-E.

Um breve levantamento em materiais didáticos, proposições curriculares e outras formas de divulgação do conhecimento geográfico nos permite constatar que há tentativas de articulação dos conteúdos. Isso, comparada a uma tradição, é um ganho. Entretanto, a rigor, as insuficiências pretéritas não foram superadas, ou seja, avançou-se na tentativa de superar esses clássicos problemas, mas não se enfrentava a pergunta “o que é geografia”. Essa era, como ainda é, uma pergunta contornada, sem o devido enfrentamento, e isso refletia (reflete) a insuficiência teórica que subjaz a essa fuga. Com esse escapismo, seria (é) impossível a compreensão de base que identifique o fundamento geográfico da realidade que, por sua vez, dê suporte às respectivas questões teórico-metodológicas. Essa compreensão de base diz respeito ao que é geografia, ou



seja, devemos buscar entender que toda realidade se caracteriza por uma geografia determinada e é esta que deve ser ensinada em seus elementos.

Dito de outro modo, o que estamos propondo aqui é uma mudança de perspectiva na indagação “o que é geografia”. Não direcionamos a pergunta para a ciência e, sim, para a realidade. Por exemplo, todos sabem que a cidade de São Paulo possui uma geografia característica, é dela que devemos nos ocupar e, com isso, transformá-la em conhecimento, em geografia pensada, em pensamento geográfico. Contamos com a ciência geográfica na elaboração desse conhecimento, o que significa um instrumental teórico-metodológico para esse fim. Outro exemplo: como entender a definição de que geopolítica é política orientada por características geográficas de um determinado território? Sem saber o que é geografia aqui, não temos como compreender a definição clássica de geopolítica.

Enfim, voltando às deficiências do ensino de geografia, a partir do final dos anos 90 e entrando nos anos 2000, além de constatarmos o aumento das discussões sobre a geografia escolar, encontramos preocupações voltadas às indagações sobre o significado de escola. Difunde-se também, entre alguns professores de geografia, a compreensão de que a escola não se define por uma função de transmissão de saberes ou de iniciação às ciências de referência como aponta Chervel (1990).

Isso significa reconhecer que o conhecimento desenvolvido nas universidades não é rebatido automaticamente no âmbito escolar. O saber sistematizado na escola resulta das ciências de referência, mas não só delas. A incorporação das discussões sobre os significados da escola para ensinar Geografia, História, Ciências, Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física passa pelo entendimento de que nela há outras práticas sociais que também tencionam os conhecimentos ali desenvolvidos. As políticas curriculares são um bom exemplo para demonstrar que esses tensionamentos vêm de fora para dentro. A resultante varia desde a adaptação passiva até o enfrentamento direto mediante ações propositivas. Esses tensos movimentos reorganizam os saberes, criando identidade para cada disciplina escolar. Isso reforça a necessidade de que, antes de se ensinar geografia concomitante a esse movimento, é importante desvelar do que os professores falam quando ensinam geografia.

Todavia, uma situação nos parece a resultante mais grave nesse processo de perda da identificação do que é geografia (insistimos aqui que não estamos falando da ciência geográfica). Numa formação fragmentada, descaracterizada epistemologicamente em termos geográficos, muitas vezes, o futuro professor se orienta num vazio de referências de fundamento, abrindo a possibilidade para propostas que não fazem sentido algum em

termos de ensino de geografia, ou seja, ensinar geografia não é apresentar aos alunos qual a diferença entre paisagem e espaço ou qualquer outra categoria do pensamento geográfico. Isso é da alçada do geógrafo e, claro, da formação do professor. Outras impropriedades foram verificadas como ensinar história do pensamento geográfico ou categorias que fazem parte do discurso do geógrafo e não na formação do aluno, tais como meio técnico-científico informacional. Não se está formando geógrafos na escola. Estamos desenvolvendo nos indivíduos uma consciência geográfica e, com isso, condições para o seu pleno desenvolvimento na vida.

Enfim, isso, ao nosso ver, revela a enorme confusão em que se encontra o ensino de geografia.

### Geografia, ciência geográfica e o ensino da geografia

Pensamento geográfico é geografia em pensamento (MARTINS, 2016). Essa afirmação anuncia uma distinção. Vamos insistir uma vez mais nesse ponto. De um lado, temos a geografia como característica fundante e definidora de realidades; e de outro, o esforço do pensamento em capturar e sistematizar essa característica e transformar em conhecimento. Isso pode ser apresentado como ciência dessa geografia (ciência geográfica) ou qualquer outro saber que reflita essa propriedade da realidade. Podemos dizer, por exemplo, que as características geográficas de Cuba são distintas das características geográficas da Venezuela. Então, a pergunta se dirige a saber quais são essas características que definem a geografia de cada uma das realidades respectivas.

As razões que dão sentido ao componente curricular geografia repousam exatamente nos conteúdos concretos de que são constituídas as várias realidades sociais ou, se preferirmos, as diversas geografias construídas e vividas pelos indivíduos em sociedade. Portanto, assim como os temas que a história apresenta servem para que os alunos criem condições de entenderem a si e aos demais como portadores históricos, analogamente ao ensino de geografia, cabe responder: o que está, onde está e por que está onde está. Isso denuncia a questão primeira e fundamental que descortina o pensamento da geografia: ONDE?

Isso não significa reduzir a ciência geográfica a estudos corológicos. O conteúdo do “onde” se revela numa trama de relações entre os entes geográficos, que têm por base a relação entre sociedade e natureza. Isso, em pensamento, revela-se com o resgate dos assim chamados princípios geográficos: localização, distribuição, distância, densidade,

escala, entre outros. Portanto, seguramente, temas como o Movimento dos Agricultores sem Terra são da alçada do ensino de geografia, mas devem ser observados mediante sua geografia, ou seja, onde estão os assentamentos e por que eles estão onde estão.

Assim é estudar a geografia de cada realidade. Reaver o que nela há; que tipo de dinâmicas contribui para a composição de suas especificidades geográficas, isto é, o que a faz ser única e, em cada momento histórico, interligada em maior ou menor grau com outras realidades geográficas. Nos estudos de geografia, cada ente geográfico possui localização específica, dentro de uma distribuição determinada. Cada ente está localizado sempre em relação a outros entes, e aqui está a distribuição. Nada está isolado, tudo está ligado numa trama de contraposições.

Tudo isso tem por base “a forma pela qual a sociedade se apropria e transforma o meio geográfico” (DEMANGEON, 1956, p. 12), o que dá pistas de suas motivações e porquês. Cada meio geográfico, composto de um grupo de atributos próprios, revela-o como único, genuíno e singular se comparado a outros. Por sua vez, perceber o fato de que todas as dinâmicas da geografia de uma realidade acontecem, concomitantemente e em relação, com a geografia de outras realidades. Porquanto, há uma relação entre mundo e geografia, mais exatamente cada mundo é constituído por uma geografia<sup>5</sup>. Desse modo, essa investigação requer habilidade de percorrer por esse jogo escalar de conexões aparentemente simples, cujo aprofundamento e alargamento dependerão obviamente do contexto em que se encontram aluno e professor.

Considerando a sugestão de Jean Brunhes (1962, p. 42), em que este identificava os “fatos essenciais em geografia humana”, que aqui chamamos de “*entes geográficos*”, observamos as manifestações geográficas visíveis que indicam não apenas as maneiras como as sociedades vêm se assegurando e construindo suas relações – dos indivíduos entre si e com a natureza –, mas também o quanto percebem (ou não) a vida nessa geografia: a cidade com seus arruamentos e diferentes edificações; a fábrica, os bairros das diferentes classes sociais; o campo e sua estrutura fundiária e demais aspectos característicos e, imbricado a tudo isso, o relevo, o solo, a vegetação, o clima, os cursos hídricos que, por fim, formam o contexto geográfico em que se desenrola a vida humana e onde a sociedade encontra, nessa geografia, a estrutura necessária para sua reprodução.

Reforçando. A indagação sobre o “*onde está?*” deve ser precedida pelo “*o que está?*”, trazendo a ideia de que tão somente será possível responder se relacioná-lo a uma

---

<sup>5</sup> A relação entre geografia e a categoria Mundo, infelizmente, não pode aqui ser desenvolvida. Exigiria um esforço que não caberia nestas poucas páginas.

alteridade e, sucessivamente, de umas com as outras. Em verdade, introduz-se a noção de que viver em determinadas geografias é coexistir e correlacionar-se com diversos entes distribuídos, de diversas constituições e formas, em suas similitudes e diferenças. Indica que a relação entre sociedade e natureza avança, muda e se transforma em acordo com cada sociedade em seu processo histórico ou, como nos indicou Jan Broek (1976, p. 45):

‘Onde’, como ponto de referência, é fundamental ao pensamento geográfico. As expressões ‘localização’, ‘posição’, ‘situação’, ‘local’, ‘distribuição’ e ‘disposição’ são as mais frequentes na literatura geográfica [...]. Para sabermos onde está alguma coisa, é necessário definir sua relação espacial com pontos conhecidos. *Localizar é relacionar* (grifo nosso)

Ou como sentenciou Jean Brunhes (1962, p. 416):

Os geógrafos devem sempre se esforçar para constatar com exatidão *onde* se produz o fenômeno estudado. Esta preocupação de lugar deverá traduzir-se em mapas ou representações esquemáticas.

A resposta à indagação do por que os entes estão onde estão, estabelecendo ligações espaciais de contraposição com outros entes, remete a entender como os condicionantes que emergem da organização social e da natureza participam dessa definição. Clima e solo, por exemplo, são adequados para o desenvolvimento de uma determinada atividade produtiva em função dos propósitos que norteiam a relação entre sociedade e natureza. Satisfação das necessidades ou geração de lucro e renda. Portanto, toda uma geografia será construída de acordo com um ou outro propósito.

Nessa mesma direção, a indagação “*por que estamos onde estamos*” permite destacar o papel da geografia na caracterização dos indivíduos no contexto das distintas formações sociais do passado e do presente e, por isso, determinações essenciais à manutenção de suas respectivas reproduções.

Apresentadas dessa forma, essas inquirições levam a conclusões como a de que cada sociedade, e, portanto, cada indivíduo em sociedade, manterá relação de produção e reprodução com sua respectiva geografia. Em decorrência de onde se encontram indivíduos em sociedade, chegamos ao entendimento dos modos de vida particulares entre campo e cidade, entre cidades de portes desiguais e assim por diante.

No processo de reprodução dessa geografia, cada indivíduo em suas ações cotidianas tem importância. Por mais que essas ações repetitivas estabeleçam uma rotina, é por meio delas que emergem tensões, dando vazão a alterações no quadro da reprodução social. Dito de outra forma, a reprodução das formas assumidas pelas

relações entre sociedade e natureza depende da produção contínua e continuada dessa geografia. Portanto, cumpre dizer que geografia é mais que espaço. Observemos, acerca disso, o que nos diz Armando Corrêa da Silva (1986, p. 28):

*As categorias fundamentais do conhecimento geográfico são, entre outras, espaço, lugar, área, região, território, habitat, paisagem e população, que definem o objeto da geografia em seu relacionamento. (grifo nosso)*

O que surge desse relacionamento das categorias do conhecimento geográfico não é outro aspecto que a própria geografia do mundo. Como afirmamos linhas atrás, “pensamento geográfico é geografia em pensamento”. No entanto, autorizamos-nos aqui a enriquecer essa bela passagem de Armando. Acrescentaríamos, aos elementos constituintes da geografia, a duração, a sucessão, o ritmo, ou seja, categorias que dão conta do tempo, além da relação, da ligação, da contraposição e da contradição entre os diferentes entes. Entes estes que emergem como resultado da relação sociedade e natureza.

No entanto, essas disposições teóricas devem ser da alçada da formação do professor e não conteúdos a serem ministrados aos alunos. A estes, cabem conhecer as características marcantes da geografia de cada realidade como, por exemplo, parques industriais, desertos, represas, campos de cultivo e criatórios, estradas, ferrovias, portos, fundos de vale, várzeas etc.

Entretanto, será que os alunos de formação escolar alcançam esse fato? Conseguem se ver como construtores dessa geografia, da qual fazem parte e que habitam? A forma como lhes são apresentadas as geografias dos mundos permite que capturem essa realidade como algo que depende de suas ações e escolhas, de suas relações e possibilidades? O mundo não lhes parece muito mais como algo dado em si, autônomo e inerte, e que não se modifica? Ou quando reconhecem modificações não serão estas por obra da história, da mesma forma tomada em si, sem sociedade ou contradições? O passo subsequente será avaliar, com esses alunos, o sentido dessas questões à medida que “a geografia é a ambiência do existir e, portanto, “ é a caracterização de um estar-aí para com isso ser-no-mundo” (MARTINS, p. 48. 2017).

Se num dia explicamos a formação das rochas ou jazidas de nióbio e, no outro, a crise do petróleo da década de 1970, se em uma aula damos as conformações climáticas e, na outra, caracterizamos a produção industrial, somos nós, professores, que devemos demonstrar as amarrações de um tema ao seguinte ou se corre o risco de cair num discurso vazio, desconectado e frio, que pretende alcançar tudo, mas só traz estilhaços

de realidade. Em outras palavras, somos nós, professores, supostamente os responsáveis por essa atividade e, portanto, somos nós que devemos conduzir esse desvelar. Para tanto, exige-se que, em algum momento, tenhamos aprendido a saber ver por meio do exercício das conexões.

Por fim, tudo chegou ao estado que chegou por ser o desdobramento legítimo que a ciência geográfica teve e, em especial, o ensino de geografia. Todos nós somos responsáveis por esse desdobramento.

O sentido aqui é retomar fundamentos em nome, talvez, de fundamentar com solidez o sentido de se ensinar geografia. Cada um de nós possui uma consciência geográfica de sua vida. Qualquer pessoa possui essa consciência. Isso é necessário para sua vida. O simples viver cotidiano traz essa consciência geográfica. Todavia, cabe indagar sobre a qualidade dessa consciência, posto que isso está direta e proporcionalmente relacionado com a compreensão da realidade a que cada indivíduo está inserido e, por sua vez, responde por quem ele é ou deveria ser.

Saber quem é, é saber onde está, e isso pode ser ensinado.

## Referências Bibliográficas

- AB'SÁBER, Aziz. **Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BRUNHES, Jean. **Geografia humana**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.
- DEMANGEON, Albert. **Problemas de geografia humana**. Barcelona: Omega, 1956.
- LACOSTE, Yves. A geografia. In: CHÂTELET, François (Org.). **A filosofia das ciências sociais**. De 1860 aos nossos dias. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 221-274. (História da Filosofia. Ideias, Doutrinas, v. 7).
- \_\_\_\_\_. **A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. São Paulo: AGB-SP. s.d.
- MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? In: **GEOgraphia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, v. 18, n. 37, 2016.
- \_\_\_\_\_. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. In: **GEOUSP**, São Paulo. n. 21, p. 32-52, 2007.
- MONBEIG, Pierre. **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SILVA, Armando Corrêa. As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. In: REYNAUD, Alain; SILVA, Armando Corrêa da; GUERMOND, Yves et al. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

Almeida, C.C.T.; Martins, E.R.; Silva, J.L.B.

Recebido em 15 de setembro de 2019.

Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2019.