Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA E EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA: teoria e prática na formação docente

Thiago Manhães Cabral
thiago.manhaes@unifesp.br

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Instituto das Cidades/Campus Zona Leste.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1384-8740

RESUMO

O objetivo deste texto é reconhecer os aspectos teórico-epistemológicos e os paradigmas de pensamento científico e educacional que caracterizam a tradição escolar da Geografia em suas relações com a formação da ciência geográfica no Brasil. Argumentamos que a Geografia escolar é um campo autônomo do saber presente na tradição escolar e que detém um lugar fundante na formação da Geografia acadêmica brasileira. Analisamos, por meio de cinco questões condutoras de nossa análise, as relações de diálogos, continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas que caracterizam as relações entre as vertentes escolar e acadêmica da Geografia no Brasil, concebendo-as como campos autônomos de produção de saberes geográficos, que se entrecruzam na formação docente. Ao final, buscamos reconhecer que outras geografias têm sido trazidas ao debate da sociedade contemporânea, a partir de novos sujeitos e novas pedagogias.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente; Epistemologia da Geografia; História da Geografia escolar; Correntes de pensamento científico; Geografia acadêmica.

BRAZILIAN SCHOOL GEOGRAPHY AND GEOGRAPHY EPISTEMOLOGY: theory and practice in teacher education

ABSTRACT

The aim of this paper is to recognize the theoretical-epistemological aspects and the paradigms of scientific and educational thought that characterize the school tradition of geography in its relation to the formation of geographic science in Brazil. We argue that school geography is an autonomous field of knowledge present in the school tradition and holds a foundational place in the formation of Brazilian academic geography. Through five guiding questions in our analysis, we examine the relationships of dialogue, continuity, and methodological discontinuity that characterize the relationships between the school and academic branches of geography in Brazil, conceiving them as autonomous fields of geographical knowledge production that intersect in teacher education. Finally, we seek to acknowledge that other geographies have been brought into the contemporary societal debate through new subjects and new pedagogies.

KEYWORDS

Teacher education; Epistemology of Geography; History of school Geography; Scientific thought streams; Scientific Geography.

GEOGRAFÍA ESCOLAR BRASILEÑA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA GEOGRAFÍA: teoría y práctica en la formación docente

RESUMEN

El objetivo de este texto es reconocer los aspectos teórico-epistemológicos y los paradigmas del pensamiento científico y educativo que caracterizan la tradición escolar de la geografía en sus relaciones con la formación de la ciencia geográfica en Brasil. Sostenemos que la geografía escolar es un campo autónomo del conocimiento presente en la tradición escolar y que ocupa un lugar fundamental en la formación de la geografía académica brasileña. Analizamos, a través de cinco preguntas guía de nuestro análisis, las relaciones de diálogo, continuidad y discontinuidad teórico-metodológica que caracterizan las relaciones entre las corrientes escolar y académica de la geografía en Brasil, concibiéndolas como campos autónomos de producción de conocimientos geográficos que se entrecruzan en la formación docente. Al final, buscamos reconocer que otras geografías han sido incorporadas al debate de la sociedad contemporánea, a partir de nuevos sujetos y nuevas pedagogías.

PALABRAS CLAVE

Formación docente; Epistemología de la Geografía; Historia de la Geografía escolar; Corrientes de pensamiento científico; Geografía académica.

Introdução

No campo das produções científicas da Geografia brasileira, é comum que se subjugue a Geografia Escolar aos pressupostos acadêmico-científicos da ciência geográfica. Em outras palavras, quero dizer que muitas pesquisas posicionaram a Geografia escolar e suas histórias num mero lugar de "reflexo", "impacto", "palco" ou "espelhamento" dos conhecimentos e práticas acadêmicas da Geografia. É recorrente, até mesmo na estrutura textual de trabalhos acadêmicos, uma esquematização teórico-metodológica que apresenta, primeiro, os pressupostos acadêmico-científicos, a história e o arcabouço conceitual da Geografia científica e, depois, seus "impactos", "presenças", "ausências", assim como os "acertos" e "equívocos" veiculados pela Geografia escolar.

Há um problema de natureza metodológica nessa questão, que trata a tradição escolar da Geografia como pouco importante ou dependente da Geografia acadêmica. Assumindo-a como uma perspectiva que sistematicamente tem prejudicado a compreensão da história e do lugar fundamental da tradição escolar da Geografia para uma ciência geográfica que se formava neste país. Este texto tem por objetivo reconhecer os aspectos teórico-epistemológicos e os paradigmas de pensamento científico e educacional que caracterizam a tradição escolar da Geografia em suas relações com a formação da ciência geográfica no Brasil. Com esse objetivo, buscaremos reforçar, ao longo deste texto, que a Geografia escolar é um campo autônomo do saber presente na tradição escolar e que detém um lugar fundante na formação da Geografia acadêmica brasileira.

Responder esse objetivo geral se articula ao desenvolvimento de dois outros objetivos, de natureza mais específica e procedimental. O primeiro será analisar as relações da Geografia escolar e suas demandas pedagógicas com os pressupostos inauguradores e estruturantes do pensamento geográfico brasileiro. O segundo será discutir os elementos teóricos e práticos da formação de professores de Geografia ao longo da história da educação e da ciência geográfica no Brasil.

Metodologicamente, procuro desenvolver meus objetivos a partir de uma breve explanação sobre a relação – em meu entendimento complexa e repleta de diálogos, descontinuidades e particularidades – entre as Geografia s acadêmica e escolar. Com base nesse princípio, o texto terá continuidade a partir de cinco questões condutoras que – ressalta-se – não se expressam na forma de novos objetivos a serem aqui respondidos, mas sim como meios de estruturar os encaminhamentos e as seções que organizam meu

percurso teórico-metodológico, na medida em que coerentemente se articulam aos meus propósitos neste artigo. São elas:

1. Que marcas da História e da Epistemologia da Geografia Acadêmica são incorporadas pela Geografia Escolar brasileira?
2. Quais são as emanações da Geografia Escolar no cenário de formação da Geografia acadêmica brasileira?
3. No Brasil, como se dá a relação entre a Geografia acadêmica e a tradição escolar da Geografia? Que relações, heranças, diálogos, continuidades e descontinuidades existem?
4. Qual o lugar da formação teórica e prática de professores de Geografia em meio às diferentes visões epistemológicas da ciência geográfica? É possível falar numa Epistemologia Docente em Geografia?
5. Que outras geografias têm sido produzidas? Que outros sujeitos e outras dialogam e/ou tensionam a tradição epistemológica da Geografia escolar?

Após desenvolver as cinco questões condutoras deste texto, encaminho algumas considerações finais que me auxiliarão na defesa do argumento de que a Geografia escolar, do ponto de vista histórico, se constitui como campo autônomo do saber a partir da sua relação com a Geografia acadêmica e do seu lugar em meio à tradição e à cultura material escolar.

Aspectos estruturantes da relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica no Brasil: elementos e características da formação docente

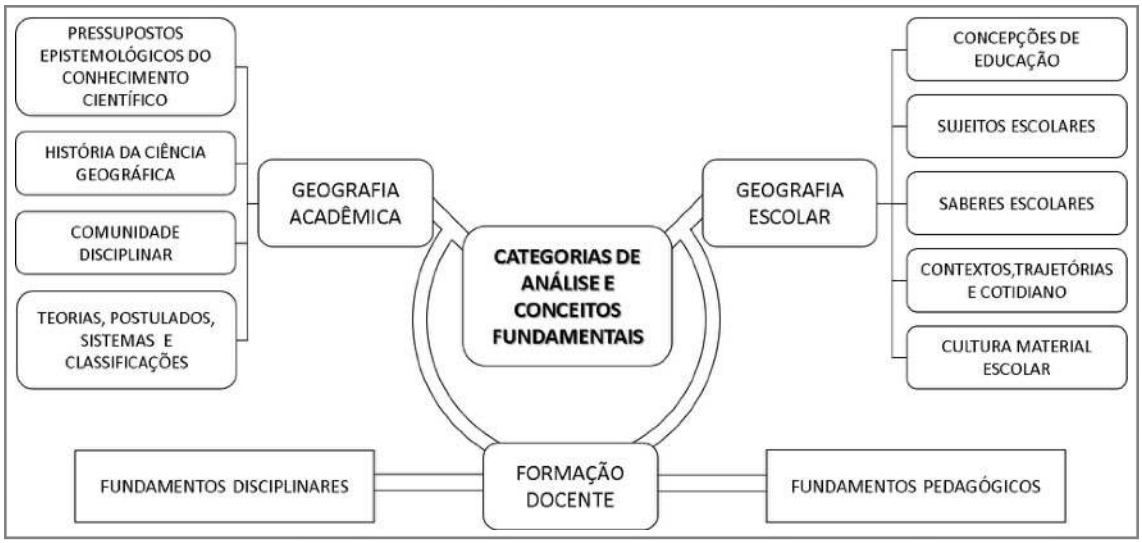
As tradições acadêmica e escolar da Geografia apresentam, do ponto de vista histórico, diálogos, continuidades e descontinuidades que nos ajudam a verificar as características e especificidades de cada uma delas no processo de formação docente. A discussão que inaugura este texto e abre caminho ao desenvolvimento dos seus objetivos se relaciona, nesse contexto, aos aspectos estruturantes da relação entre esses campos.

A Geografia escolar e a Geografia acadêmica no Brasil estão intrinsecamente relacionadas, desempenhando papéis complementares na compreensão e no ensino dos aspectos geográficos da realidade. A produção acadêmica que tem demarcado a história da Geografia escolar nos sinaliza seu papel como disciplina que se desenvolve em meio à tradição escolar, sendo ministrada nas escolas de todos os níveis de ensino. Seu

objetivo principal é proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar e analisar a realidade numa perspectiva espacial, a partir de conhecimentos sobre o espaço geográfico, suas paisagens, sociedades e relações humanas, o que estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre os desafios e as transformações do mundo contemporâneo. Por sua vez, a Geografia acadêmica é a área de estudo e pesquisa desenvolvida nas instituições de ensino superior, envolvendo pesquisadores, professores e estudantes que se dedicam à dimensão acadêmico-científica de produção de conhecimentos geográficos. Essa produção acadêmica alimenta a formação de um campo autônomo do conhecimento ao fornecer conceitos, metodologias e abordagens teóricas, contribuindo para a atualização e aperfeiçoamento dos conteúdos e práticas científicas e pedagógicas.

Dessa forma, a relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica no Brasil é essencial para o fortalecimento do ensino e aprendizagem da disciplina, promovendo a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de compreender e interagir de maneira responsável com o espaço em que vivem. O mapa conceitual a seguir (figura 1) me ajuda a situar a relação entre esses campos e a complexidade da formação docente em Geografia.

Figura 1 - Mapa conceitual sobre as relações entre as tradições acadêmica e escolar da Geografia



Fonte: organizado pelo autor (2022)

A Geografia acadêmica se constitui em torno de pressupostos epistemológicos do conhecimento científico. Numa dimensão mais ampla, tais pressupostos assentam o lugar da Geografia como campo autônomo do conhecimento científico, que se organiza, por um lado, por meio de sua comunidade disciplinar (Goodson, 1990) e sua historiografia

própria e, por outro lado, por meio de suas próprias teorias, postulados, sistemas e classificações. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 85) nos sinaliza que a Geografia acadêmico-científica:

> É o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, com referências na história da ciência em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas. É resultado da produção de teorias, categorias e conceitos, postulados, sistemas e classificações que são disponibilizados aos estudantes, futuros professores, para ajudá-los a formarem compreensões e análises do mundo na perspectiva espacial.

Por sua vez, a Geografia Escolar, enquanto parte fundamental da tradição escolar, se constitui em torno de diferentes concepções de educação, que, por sua vez, nos chamam atenção para a relação das disciplinas escolares com distintos momentos histórico-curriculares e tendências pedagógicas[1]. Além disso, partes fundamentais da constituição da Geografia como disciplina escolar são os sujeitos e os saberes escolares, historicamente mobilizadores da – e mobilizados pela – **espacialidade da escola**, princípio este que vem adquirindo fôlego em meio ao mais recente horizonte da pesquisa[2] na área do ensino da Geografia e que sinaliza a relevância dos contextos, trajetórias e múltiplas linguagens que compõem o espaço escolar e que atravessam de maneira direta a prática docente e a formação desse saber escolarizado. Para Cavalcanti (2019, p. 86), a Geografia Escolar:

> [...] é o conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar dos alunos da escola básica, para que eles, por sua vez, como cidadãos, possam também compreender e analisar o mundo em sua dimensão espacial.

Em meu entendimento, Geografia Escolar e Geografia Acadêmica, a partir de suas diferentes particularidades e formações epistemológicas, dialogam para um entendimento da realidade a partir de **categorias de análise** e **conceitos fundamentais**. Não trabalharei aqui com especificidades conceituais (definições ou concepções de paisagem, lugar, região, território ou espaço) em meio a essas tradições (acadêmica e escolar). Interessa-me, neste texto, ressaltar que a construção de conceitos é operacionalizada por problemáticas, questões ou objetivos diferentes a partir da natureza acadêmica ou pedagógica que os fundamentem ou os acionem.

[1] Sobre o assunto, ver Saviani (2007) e Libâneo (1992).

[2] Sobre o assunto, ver Girotto; Giordani e Soares (2022).

A Geografia acadêmica, que focaliza a formação de profissionais geógrafos e professores de Geografia em nível de graduação e pós-graduação, opera com conceitos fundamentais partindo de problemáticas socioespaciais elaboradas a partir de um regramento científico permeado por teorias, sistemas de classificação, categorias de análise e métodos que são próprios de sua natureza epistemológica como campo autônomo do saber em meio à tradição universitária (Haesbaert, 2014; Souza, 2013). Por sua vez, a Geografia escolar, segundo Cavalcanti (2019), tem como objetivo a formação cidadã que precisa ser capaz de analisar os fenômenos numa dimensão espacial, preconizando a mobilização de conceitos fundamentais da Geografia para a formação de conhecimentos escolares necessários à vida e à participação cidadã.

Defendo, a partir do que pôde ser explanado visualmente e analisado por meio do mapa conceitual aqui desenvolvido, que a formação docente se situa em meio a essa complexa relação entre fundamentos disciplinares (a Geografia acadêmica e seus pressupostos) e fundamentos pedagógicos (que demarcam as especificidades escolares da Geografia). Para Shulman (1986), essa relação revela um aspecto fundamental ao exercício consciente da docência: o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK)*, tido pelo autor como a maior especificidade da profissão docente, de maneira que

> […] não basta ao professor somente conhecer a matéria a ser ensinada, no caso a Geografia; é preciso articular esse conhecimento com uma série de outros saberes, como aqueles relacionados à prática pedagógica geral, às dimensões e à ambiência do trabalho e seu contexto, ao processo de aprendizagem dos alunos, ao planejamento e avaliação da aprendizagem, entre outros (Cavalcanti, 2019, p. 201).

A partir de suas especificidades, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar apresentam distintas abordagens epistemológicas. Porém, tais perspectivas estão interligadas na busca por compreender e analisar o mundo a partir de categorias e conceitos fundamentais. A formação docente nessa área requer, portanto, uma articulação entre os fundamentos disciplinares e pedagógicos, evidenciando a importância do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* para uma prática de ensino consciente, orientada e significativa. Assim, a interação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar enriquece a formação geográfica dos alunos, possibilitando uma compreensão mais ampla e significativa do mundo em sua dimensão espacial.

As marcas da história e da epistemologia da Geografia acadêmica na Geografia escolar

A disciplina escolar da Geografia passou por uma transformação significativa no limiar da modernidade iluminista. Moreira (2008) ressalta que o conhecimento e o ensino geográfico não se limitavam mais ao mapeamento do desconhecido para ser racionalizado e explorado, como acontecia durante o período renascentista. No século XIX, a Geografia se tornou parte integrante da construção da civilização e dos Estados Nacionais Modernos. Nesse contexto, segundo Moreira (2008), a organização didático-pedagógica da Geografia passou a se basear na tríade N-H-E (Natureza-Homem-Economia), em que os discursos sobre a relação homem-meio, assim como sobre o desenvolvimento, ganharam destaque nas práticas de ensino e nos materiais didáticos.

O processo científico da Geografia está intrinsecamente ligado à sua história e deve ser compreendido tanto em relação às ideologias quanto como uma prática de dominação do espaço ou exercício de poder, conforme nos sinaliza Lacoste (1977). A articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que constituem a Geografia, assume um papel estratégico e relacionado ao poder. Dentro desse contexto, a demanda pedagógica colocada para a Geografia no contexto do século XX se traduz na representação do mundo já conhecido e na formação de cidadãos trabalhadores que se identificam com um território nacional em suas dimensões materiais e simbólicas. A Geografia, assim, busca contribuir para a formação de uma consciência territorial e uma compreensão mais ampla das relações entre o homem e o espaço.

As emanações da Geografia escolar no cenário da formação da Geografia acadêmica brasileira

A Geografia escolar se configura, no Brasil, como campo de saber aliado à tradição e à cultura material escolar (Albuquerque, 2019). Por isso, do ponto de vista histórico-educacional, dispõe de certa autonomia em relação à sua ciência de referência (Chervel, 1990), na medida que tem como foco a formação escolar dos sujeitos e é parte constituinte dos saberes escolares (Moreira e Candau, 2007).

Nessa medida, um dos aspectos focalizados neste texto diz respeito às emanações da tradição escolar da Geografia no cenário de formação da Geografia acadêmica brasileira. Recorrerei à palavra *emanação* quando fizer referência ao argumento de que a Geografia Escolar detém um lugar fundante na formação da Geografia Acadêmica no

Brasil. Essa palavra, segundo o dicionário Aurélio Online, significa “ação ou efeito de emanar”, “proveniência”, “origem”, “eflúvio”, significados úteis aos meus propósitos na medida em que defendo que a institucionalização da Geografia acadêmica precisa obrigatoriamente dialogar com uma tradição escolar desse campo disciplinarizado do saber, que precede a fundação da ciência geográfica em mais de um século no Brasil.

Em minha visão, a Geografia escolar e sua relevância na tradição escolar é um elemento fundamental de estabelecimento de crivos importantes que vieram à tona no contexto de fundação da Geografia acadêmica, como mostrarei oportunamente. Numa linguagem mais informal que é, porém, oportuna, convido o leitor deste texto a questionar-se sobre *quais são as mãos e os filtros da Geografia Escolar que ajudam a escrever a história da Geografia Acadêmica brasileira*.

A partir dessa provocação, penso ser possível reconhecer as emanações da tradição escolar da Geografia a partir de quatro pilares que considero fundamentais: (I) a cultura material escolar (Vidal, 2017; Albuquerque, 2021), (II) a pedagogização do conhecimento geográfico que se se fundamenta pela abordagem regional como regularidade do discurso geográfico escolar (Vilela, 2014); (III) a circulação espacial, teórico e curricular de saberes geográficos que fundamenta a renovação do ensino da Geografia no Brasil e os primeiros cenários de disputas por essa Geografia que se faz na escola e, finalmente, (IV) a realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na Geografia Escolar (Cabral; Cecim e Straforini, 2021).

A *Cultura Material Escolar* é um conceito utilizado no campo da Educação que se refere aos objetos e artefatos tangíveis presentes no contexto educacional, e que desempenham um papel significativo na construção e transmissão de significados culturais. Esses objetos incluem livros didáticos, materiais escolares, mobiliário, tecnologias educacionais e outros elementos físicos presentes nos ambientes escolares que demarcam a formação de códigos, práticas e condutas que caracterizam a formação do ambiente escolar.

Através da análise da cultura material escolar, é possível compreender como esses objetos influenciam a dinâmica educacional, as relações entre alunos e professores, e as práticas de ensino e aprendizagem. Dentre as principais referências sobre o tema, destacam-se obras como "Cultura material e educação" de Ana Maria de Oliveira Galvão, "História e cultura material escolar" de Marlene Cainelli, "Cultura material escolar: Reflexões sobre objetos e educação" organizado por Marlene Cainelli e Miriam Terezinha Graciano, e "Arqueologia da educação e da cultura material" de Natalia Morais Azevedo. Esses estudos oferecem uma visão aprofundada sobre a importância da cultura material

escolar na formação dos indivíduos e nas práticas pedagógicas, contribuindo para uma compreensão mais ampla do ambiente educativo.

No campo do Ensino da Geografia, precisamente a partir de um recorte na História da Geografia Escolar, Albuquerque (2021, p. 123) tem chamado atenção para o lugar da Geografia como disciplina em meio à tradição e à cultura material escolar.

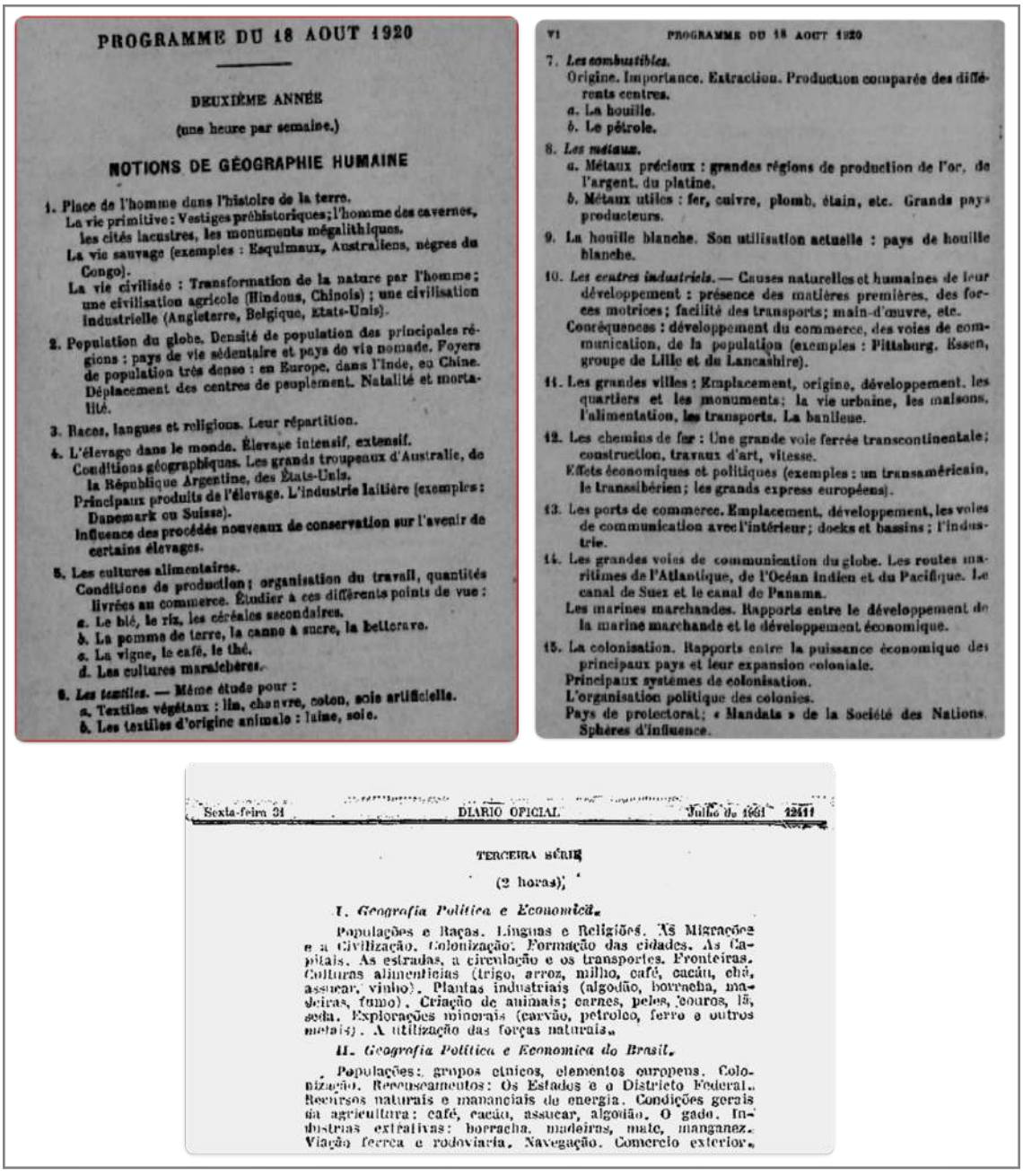
> São poucas as imagens de escolas, seja no presente ou no passado, em que não se destacam um ou mais recursos didáticos tradicionalmente utilizados pela Geografia. Sejam nas novelas, romances, peças de propagandas, matérias jornalísticas, teatro, cinema, videoclipe, e até mesmo nas capas de livros de História da Educação, quando querem mostrar uma escola ou expressas uma ideia de escola, remetem impreterivelmente às salas com mapas dependurados nas paredes, globos pousados em cima de estantes ou sobre a mesa dos professores e até as esferas armilares já foram utilizadas com esse intuito. Existe um imaginário acerca da escola que inclui a Geografia como marca da construção da cultura escolar.

Em outra frente, uma segunda emanação importante da Geografia escolar diz respeito à *abordagem regional como regularidade do discurso escolar* historicamente construído e veiculado por essa disciplina. Em sua tese de doutorado, Vilela (2014) argumenta que a abordagem regional na Geografia é, antes de tudo, uma demanda de natureza pedagógica. Para a autora, regionaliza-se o espaço não somente para melhor compreendê-lo em sua unidade e diversidade, mas também para melhor ensiná-lo. Desse modo, a categoria região e os conteúdos escolares regionalmente organizados são aspectos que historicamente marcam o discurso escolar da Geografia no Brasil, especialmente no contexto de renovação dessa disciplina segundo pressupostos modernos. Essa também é uma marca importante do lugar ocupado pela tradição escolar da Geografia em meio aos debates que se deram em torno dos critérios, métodos e princípios da regionalização que permearam os debates acadêmicos da Geografia no cenário internacional desde fim do século XX, e precisamente no Brasil a partir da década de 1940 (Lira, 2017). Quero, com isso, argumentar que o cenário de dissidências entre diferentes critérios e concepções de regionalização do espaço passavam pelas disputas por "qual Geografia seria essa que estaria presente na escola".

Além disso, um terceiro demarcador importante da Geografia escolar como campo autônomo do saber que está presente no processo de institucionalização da Geografia acadêmica brasileira é o regime de circulação internacional de saberes que se materializa no processo de renovação curricular e pedagógica da Geografia no início do século XX. Com isso, quero demonstrar que, naquele contexto, o que havia era uma epistemologia escolar em Geografia que circulava internacionalmente do ponto de vista

espacial, teórico e curricular antes mesmo da institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil. Esse aspecto pode ser verificado, sobretudo, a partir das heranças da tradição escolar francesa no texto curricular da Reforma Francisco Campos de 1931, especialmente na forma da Geografia humana e econômica veiculada pela tradição escolar (figura 2).

Figura 2 - A Geografia Humana e Econômica na França (1920) e no Brasil (1931)



PROGRAMME DU 18 AOUT 1920

DEUXIÈME ANNÉE

(une heure par semaine.)

NOTIONS DE GÉOGRAPHIE HUMAINE

1. Place de l'homme dans l'histoire de la terre.
La vie primitive : Vestiges préhistoriques ; l'homme des cavernes, les cités lacustres, les monuments mégalithiques.
La vie sauvage (exemples : Esquimaux, Australiens, nègres du Congo).
La vie civilisée : Transformation de la nature par l'homme ; une civilisation agricole (Hindous, Chinois) ; une civilisation industrielle (Angleterre, Belgique, Etats-Unis).
2. Population du globe. Densité de population des principales régions : pays de vie sédentaire et pays de vie nomade. Foyers de population très dense : en Europe, dans l'Inde, en Chine. Déplacement des centres de peuplement. Natalité et mortalité.
3. Races, langues et religions. Leur répartition.
4. L'élevage dans le monde. Élevage intensif, extensif.
Conditions géographiques. Les grands troupeaux d'Australie, de la République Argentine, des États-Unis.
Principaux produits de l'élevage. L'industrie laitière (exemples : Danemark ou Suisse).
Influence des procédés nouveaux de conservation sur l'avenir de certains élevages.
5. Les cultures alimentaires.
Conditions de production ; organisation du travail, quantités livrées au commerce. Étudier à ces différents points de vue :
a. Le blé, le riz, les céréales secondaires.
b. La pomme de terre, la canne à sucre, la betterave.
c. La vigne, le café, le thé.
d. Les cultures maraîchères.
6. Les textiles. — Même étude pour :
a. Textiles végétaux : lin, chanvre, coton, soie artificielle.
b. Les textiles d'origine animale : laine, soie.

VI PROGRAMME DU 18 AOUT 1920

7. *Les combustibles.*
Origine. Importance. Extraction. Production comparée des différents centres.
a. La houille.
b. Le pétrole.
8. *Les métaux.*
a. Métaux précieux : grandes régions de production de l'or, de l'argent, du platine.
b. Métaux utiles : fer, cuivre, plomb, étain, etc. Grands pays producteurs.
9. La houille blanche. Son utilisation actuelle : pays de houille blanche.
10. *Les centres industriels.* — Causes naturelles et humaines de leur développement : présence des matières premières, des forces motrices ; facilité des transports ; main-d'œuvre, etc.
Conséquences : développement du commerce, des voies de communication, de la population (exemples : Pittsburg, Essen, groupe de Lille et de Lancashire).
11. Les grandes villes : Emplacement, origine, développement, les quartiers et les monuments ; la vie urbaine, les maisons, l'alimentation, les transports. La banlieue.
12. Les chemins de fer : Une grande voie ferrée transcontinentale ; construction, travaux d'art, vitesse.
Effets économiques et politiques (exemples : un transaméricain, le transsibérien ; les grands express européens).
13. Les ports de commerce. Emplacement, développement, les voies de communication avec l'intérieur ; docks et bassins ; l'industrie.
14. Les grandes voies de communication du globe. Les routes maritimes de l'Atlantique, de l'Océan Indien et du Pacifique. Le canal de Suez et le canal de Panama.
Les marines marchandes. Rapports entre le développement de la marine marchande et le développement économique.
15. La colonisation. Rapports entre la puissance économique des principaux pays et leur expansion coloniale.
Principaux systèmes de colonisation.
L'organisation politique des colonies.
Pays de protectorat ; « Mandats » de la Société des Nations. Sphères d'influence.

Sexta-feira 31 DIARIO OFICIAL Julho de 1931 12411

TERCEIRA SÉRIE

(2 horas)

I. *Geografia Politica e Economica.*

Populações e Raças. Linguas e Religiões. As Migrações e a Civilização. Colonização. Formação das cidades. As Capitais. As estradas, a circulação e os transportes. Fronteiras. Culturas alimenticias (trigo, arroz, milho, café, cacáu, chá, assucar, vinho). Plantas industriais (algodão, borracha, madeiras, fumo). Criação de animais; carnes, peles, couros, lã, seda. Explorações mineraes (carvão, petroleo, ferro e outros metaes). A utilização das forças naturaes.

II. *Geografia Politica e Economica do Brasil.*

Populações: grupos etnicos, elementos europeus. Colonização. Recenseamentos: Os Estados e o Districto Federal. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições geraes da agricultura: café, cacáu, assucar, algodão. O gado. Industrias extrativas: borracha, madeiras, matte, manganez. Viação ferrea e rodoviaria. Navegação. Comercio exterior.

Fonte: Fèvre, Busson e Hauser (1933); Brasil (1931, p. 12411).

A quarta e última dimensão que considero fundamental como emanação da Geografia escolar no contexto de institucionalização da Geografia acadêmica apoia-se no argumento central do texto publicado por Cabral; Cecim e Straforini (2021). Os autores afirmam que, ao longo da história da Geografia escolar, a noção mesma de realidade do aluno não é algo estável no tempo e no espaço, sendo constantemente alvo de disputas por diferentes sentidos de educação e currículo, assim como por diferentes sentidos de Geografia que buscam legitimar socialmente seus princípios teórico-epistemológicos por meio da tradição escolar. Para os autores,

> […] o sentido de 'realidade do aluno' nunca esteve fechado aprioristicamente, sendo constantemente alvo de disputas entre diferentes grupos acadêmicos e políticos, atuantes em diferentes concepções acadêmicas, teóricas e pedagógicas para o ensino da geografia. (...) Nosso pressuposto é a noção de que a "realidade do aluno" assume distintas roupagens ao longo do tempo, sendo preenchida por significados específicos a depender dos grupos políticos e das demandas presentes no campo de disputas internas à geografia escolar – para a fixação de diferentes sentidos curriculares (Cabral; Cecim e Straforini, 2021, p. 2).

Em minha visão, parte dessas disputas internas à Geografia Escolar diz respeito ao princípio de que a história curricular da Geografia Escolar e de suas diferentes propostas didático-pedagógicas estão em direta inter-relação com a historicidade dos debates educacionais[3], com as concepções de currículo e educação[4], bem como com os princípios teórico-epistemológicos da ciência geográfica (Sposito, 2004; Souza, 2011): o *Positivismo* (correntes empírico-analíticas), o *Materialismo Histórico e Dialético* (correntes crítico-dialéticas) e a *Fenomenologia* (correntes fenomenológico-hermenêuticas). Para Copatti (2022, p. 58),

> [...] as teorias construídas ao longo da constituição da Geografia aparecem também na Geografia escolar, na estrutura dos conteúdos escolares e na prática docente. Envolve, ademais, em alguma medida, a estrutura dos livros didáticos disponibilizados às escolas.

Embora admita que já exista uma ampla divulgação acadêmica sobre esse assunto, defendo que há algumas especificidades do conhecimento geográfico escolar diante das diferentes correntes de pensamento que historicamente também atuaram sobre a Geografia como ciência, e que nos ajudam a compreender algumas das particularidades epistemológicas da Geografia escolar como campo autônomo. O quadro 1 sistematiza as características e especificidades dos conhecimentos escolar e acadêmico da Geografia

[3] Sobre o assunto, ver Saviani (2007).

[4] Sobre o assunto, ver Lopes e Macedo (2011).

diante das três principais correntes epistemológicas que demarcam esses campos autônomos e interligados do saber.

Quadro 1 - Quadro sobre as naturezas escolar e acadêmica do conhecimento geográfico em diferentes correntes epistemológicas

Natureza do conhecimento geográfico	Correntes empírico-analíticas	Correntes crítico-dialéticas	Correntes fenomenológico-hermenêuticas
Escolar	• Sistematização dos saberes didático-curriculares é a garantia dos objetivos educacionais a que se quer atingir. • Modelos educacionais • Círculos concêntricos • Privilegiamento dos pressupostos científicos das ciências naturais nos processos de ensino. • Predomínio da geografia física nos materiais didáticos, como parte do status científico da disciplina.	• Formação de atitudes e do espírito crítico ativo, buscando sistematizar a experiência dos educandos como elementos de construção dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. • Ensino baseado na postura crítica, afastada de métodos quantitativos, visando a transformação da realidade e a formação de sujeitos ativos. • "Casamento" com as Teorias Críticas da Aprendizagem (Piaget, Vygotsky)	• Saberes atitudinais e sensibilidade no âmbito das condições e do contexto do trabalho pedagógico • conteúdos geográficos e formas de transmissão dos saberes entre os sujeitos em contextos específicos. • O mundo da vida • Corpo, corporeidade e experiência mediando a aprendizagem e a espacialidade da escola.
Acadêmico	• Descrição • Técnicas de coleta • Neutralidade axiológica do método científico • Imparcialidade do pesquisador • Definição de variáveis • Controle da situação, fenômeno ou sujeito estudado • Causalidade	• Pesquisa-ação e análise do discurso • Técnicas não quantitativas • Postura crítica • Categorias de análise e sua articulação com a realidade estudada • Questionamento da visão estática da realidade • Resgate da dimensão histórica • Ação	• Histórias de vida e discurso próprio • Pesquisa participante • Interesse em desvendar as características do objeto • Especificidades do fenômeno a partir da ótica teórica do pesquisador • Lógica interna do fenômeno a partir da sua individualidade • Interpretação

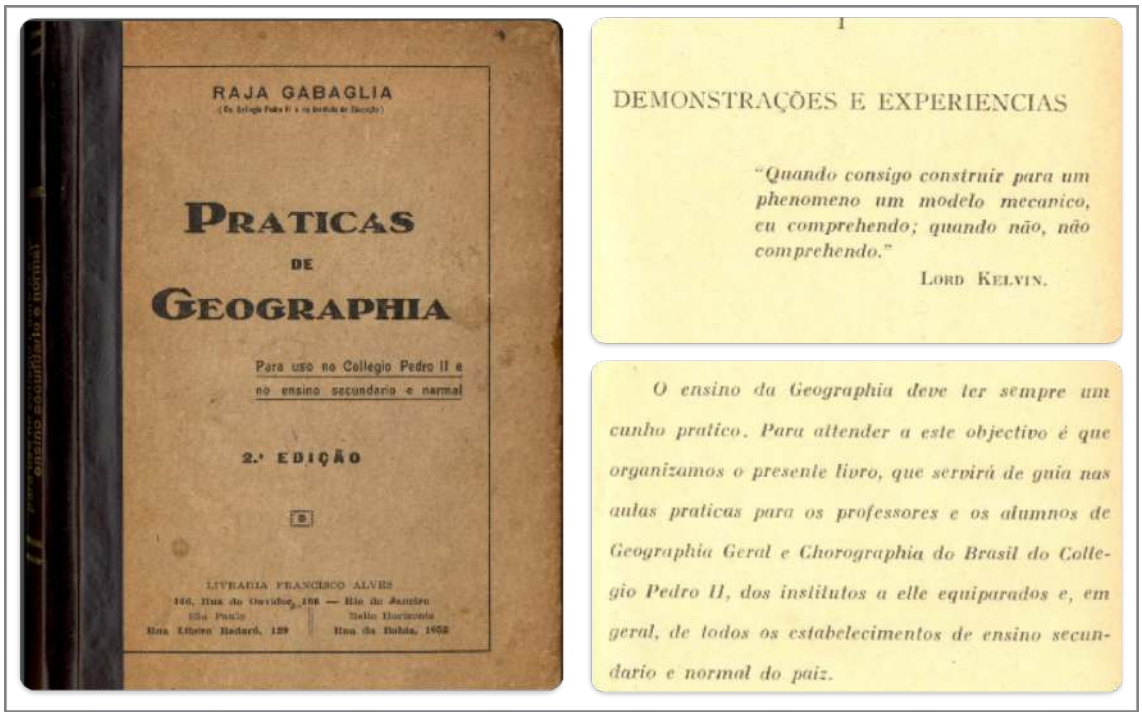
Fonte: Sposito (2004); Straforini (2004); Saviani (2007); Souza (2011); Cabral; Cecim e Straforini (2021); Copatti (2022).

As correntes empírico-analíticas e o ensino de Geografia

As correntes empírico-analíticas no ensino da Geografia são abordagens teóricas e metodológicas que buscam compreender o espaço geográfico por meio da análise de dados empíricos e da aplicação de métodos analíticos. Essas correntes têm como pressuposto fundamental a ideia de que a Geografia é uma ciência que se baseia na observação e na coleta de informações sobre o mundo real, sob o prisma do olhar neutro e imparcial do pesquisador. Uma das correntes empírico-analíticas mais importantes é a corrente positivista, que teve grande influência no desenvolvimento da Geografia no século XIX. Os positivistas defendiam a ideia de que a Geografia deveria se basear em fatos observáveis e mensuráveis, buscando estabelecer leis gerais que pudessem explicar os fenômenos geográficos. Nesse sentido, o conhecimento geográfico era entendido como uma descrição neutra e objetiva da realidade.

A partir dessa perspectiva, a dimensão do ensino geográfico que se destaca é a ênfase na busca por leis gerais e universais que expliquem os fenômenos geográficos. Nessa abordagem, os positivistas valorizavam o uso de técnicas como a cartografia, a observação de campo e a estatística para identificar regularidades e padrões no espaço. No contexto do ensino geográfico, essa dimensão se relaciona com a importância de ensinar aos alunos os métodos de análise e coleta de dados empíricos. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades como a interpretação de mapas e gráficos, a realização de observações de campo e a aplicação de técnicas estatísticas e modelos padronizados na análise geográfica (figura 3). O livro Práticas de Geographia (1930), de Raja Gabaglia, é ilustrativo dessa concepção de ensino da Geografia pautado em princípios empírico-analíticos.

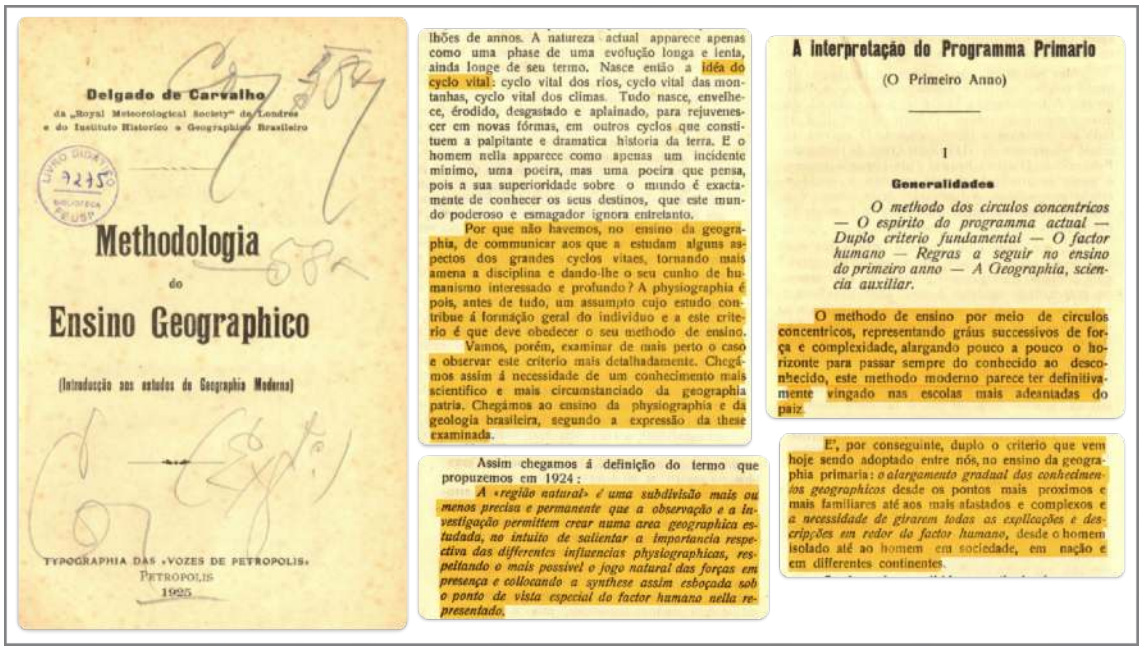
Figura 3 - Capa e epígrafes do livro Práticas de Geographia (1930)



Fonte: Gabaglia (1930, p. 2 – 3)

Portanto, essa dimensão do ensino geográfico baseada na abordagem empírico-analítica positivista destaca a importância de fornecer aos alunos habilidades e conhecimentos para analisar dados empíricos e identificar regularidades e padrões no espaço geográfico. Além disso, a exemplo do que é defendido por Delgado de Carvalho em *Methodologia do Ensino Geographico* (1925) e mostrado na figura 4, o primado dos círculos concêntricos como método de ensino, os princípios de regionalização que privilegiam a região natural como método de organização pedagógica do conhecimento escolar da Geografia. Também a noção mesma de que o conhecimento geográfico realmente significativo seria aquele pautado em princípios teórico-metodológicos advindos das ciências da natureza dariam o tom da crítica que pautou os movimentos de renovação dessa disciplina no início do século XX. A figura 6 ressalta as palavras e ideias chave que permeiam a influência das correntes empírico-analíticas no ensino geográfico

Figura 4 - Princípios teórico-metodológicos e fundamentos pedagógicos defendidos por Delgado de Carvalho em Methodologia do Ensino Geographico (1925)



Fonte: Carvalho (1925, p. 2, 5, 47, 48, 82)

Quadro 2 - Quadro síntese das correntes empírico-analíticas e seus princípios epistemológicos de ensino e formação de professores de Geografia

Palavras-chave: EFICIENTISMO, PROGRESSIVISMO, OBJETIVOS E MODELOS EDUCACIONAIS, MÉTODO CIENTÍFICO, PRÁTICA, REGIÃO NATURAL.
Abordagem regional como regularidade, sob o primado da região natural como método.
Modelos e Objetivos educacionais padronizados, mobilizados por uma concepção tecnicista de educação e currículo.
Princípios da Escola Nova: significantes "experiência", "vivência" e "prática" mobilizados por pressupostos empírico-analíticos de ciência e educação.
Dimensão "prática" da Geografia regulada pela abordagem hipotético-dedutiva e por leis gerais da ciência e da experimentação científica.
Círculos concêntricos como método pedagógico.
Circulação internacional de saberes científicos da Geografia mediando orientações pedagógicas modernas na Geografia escolar brasileira.

Fonte: Sposito (2004); Straforini (2004); Saviani (2007); Souza (2011); Cabral; Cecim e Straforini (2021); Copatti (2022).

A abordagem positivista recebeu críticas ao longo do tempo. Alguns questionaram a suposta neutralidade e objetividade dos geógrafos positivistas, argumentando que suas análises eram influenciadas por valores e ideologias subjacentes. Além disso, a ênfase na

busca por leis gerais e universais na Geografia foi contestada, uma vez que muitos fenômenos geográficos são complexos e contextualizados, dificultando a generalização.

Com o avanço da Geografia crítica e da Geografia humanista, surgiram abordagens alternativas que destacam a importância da subjetividade, da percepção e da compreensão dos diferentes significados atribuídos ao espaço geográfico a partir de suas contradições e desigualdades. Essas correntes enfatizam a necessidade de considerar as relações sociais, culturais e políticas na análise geográfica, ampliando o escopo da disciplina para além da busca por leis gerais.

Atualmente, embora ainda incorpore elementos positivistas e empírico-analíticas a depender dos objetivos a que se queira atingir, o ensino da Geografia tende a incorporar diferentes abordagens teóricas e metodológicas, buscando uma compreensão mais abrangente e crítica do espaço geográfico. Isso envolve a utilização de dados empíricos, mas também a reflexão sobre as relações sociais e as dimensões subjetivas envolvidas na construção do conhecimento geográfico. É o que veremos a seguir a partir dos pressupostos das correntes crítico-dialéticas e fenomenológico-hermenêuticas.

Correntes crítico dialéticas e o ensino da Geografia

As correntes crítico-dialéticas são abordagens teórico-metodológicas que têm sido aplicadas no ensino da Geografia com o intuito de promover uma compreensão mais profunda e crítica do espaço geográfico. Essas correntes fundamentam-se em uma visão crítica da sociedade e buscam compreender as relações sociais e espaciais de forma dialética, ou seja, considerando a interação entre os diferentes elementos e contradições presentes no processo de produção do espaço.

Uma das principais (dentre outras) correntes crítico-dialéticas aplicadas no ensino da Geografia é a Geografia Crítica. Essa abordagem parte do pressuposto de que o espaço geográfico não é neutro, mas sim um produto social e histórico, marcado por relações de poder, desigualdades e contradições. Nesse sentido, a Geografia Crítica busca analisar criticamente essas relações, questionar as formas dominantes de produção do espaço e buscar alternativas mais justas e igualitárias.

Os pressupostos das correntes crítico-dialéticas no ensino da Geografia envolvem a superação de uma abordagem tradicional e positivista da disciplina. Essas correntes valorizam a compreensão do espaço como um produto social e histórico, em constante transformação e tido como resultado das interações humanas. Além disso, as correntes crítico-dialéticas buscam desenvolver nos estudantes habilidades de pensamento crítico,

a capacidade de análise e reflexão sobre as dinâmicas socioespaciais numa perspectiva em que a dimensão da *totalidade* adquire relevo. Valorizam-se a problematização, a discussão de questões sociais e a busca por alternativas que visem à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em tal contexto, os livros didáticos passam a ser povoados por problematizações e representações acerca das contradições espaciais, sobretudo numa vertente econômica de análise dos fenômenos geográficos. A figura 5 é representativa da icônica imagem que passa a ilustrar esse cenário à luz da realidade brasileira.

Figura 5 - As contradições socioespaciais na forma da icônica imagem que passa a povoar os livros de Geografia no Brasil



Fonte: Portal UOL Notícias. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/12/04/triste-saber-que-ela-continuara-atual-diz-autor-de-foto-simbolo-de-paraisopolis-que-volta-a-viralizar-apos-mortes.htm. Acesso em 6 jul. 2023.

No ensino da Geografia numa perspectiva crítico-dialética, as correntes crítico-dialéticas propõem o uso de diferentes recursos didáticos, como textos críticos, análise de documentos, mapas temáticos, imagens e outras formas de representação do espaço, com foco nas contradições socioespaciais. O objetivo é proporcionar aos estudantes ferramentas para compreender e analisar as relações sociais e espaciais presentes no mundo contemporâneo, considerando uma perspectiva multiescalar dos fenômenos. Assim, as correntes crítico-dialéticas no ensino da Geografia têm como finalidade problematizar visões simplistas e naturalizantes do espaço geográfico, estimulando princípios de uma compreensão mais crítica e contextualizada das relações entre

sociedade e espaço em sua totalidade (quadro 3), buscando, nesse contexto, formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e atuar de forma transformadora no mundo em que vivem.

Quadro 3 - Quadro das Correntes crítico-dialéticas e princípios epistemológicos do ensino e formação de professores de Geografia

Palavras-chave: IDEOLOGIA; HEGEMONIA; PODER; DIALÉTICA; TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE; CONTRADIÇÕES; TOTALIDADE; FORMAÇÃO TERRITORIAL; RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO.
O estudante precisa ser capaz de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, visando a sua transformação.
A realidade era concebida como uma totalidade que deveria envolver a sociedade e a natureza.
À Geografia caberia a compreensão do espaço geográfico produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção e a apropriação que a sociedade faz da natureza (São Paulo, 1988, p. 19).
Ensino Crítico e Ativo, atento às contradições e desigualdades sociais e que formador de sujeitos críticos e ativos na transformação da sociedade
Categorias *Espaço* e *Território* sendo centrais para a leitura dos fenômenos pela Geografia

Fonte: Sposito (2004); Straforini (2004); Saviani (2007); Souza (2011); Cabral; Cecim e Straforini (2021).

Correntes fenomenológico-hermenêuticas e o ensino da Geografia

As correntes fenomenológico-hermenêuticas são abordagens teóricas que têm sido concebidas no campo do ensino da Geografia para compreender e interpretar os fenômenos geográficos de maneira mais contextualizada aos sujeitos e suas experiências no/pelo espaço. Essas correntes são baseadas em pressupostos filosóficos e metodológicos que enfatizam a importância da experiência subjetiva e da interpretação na construção do conhecimento geográfico, a partir da centralidade da categoria *sujeito* em suas dimensões intersubjetivas e espacializadas.

Souza (2011, p. 54) argumenta que "do ponto de vista educacional, a perspectiva fenomenológica não tem efetivado práticas escolares sólidas". Porém, diversas são as frentes de atuação de práticas docentes, assim como são também já percebidas propostas curriculares que se assentam numa perspectiva fenomenológico-hermenêutica para o ensino de Geografia ou de saberes geográficos. Nesse sentido, seguem alguns dos pressupostos fundamentais das correntes fenomenológico-hermenêuticas no ensino da Geografia:

- **Subjetividade, corporeidade e experiência**: As correntes fenomenológico-hermenêuticas reconhecem a importância da subjetividade e da experiência pessoal na compreensão dos fenômenos geográficos. Elas enfatizam que os indivíduos têm perspectivas únicas e interpretam o mundo de acordo com suas vivências e percepções individuais.
- **Construção de significados**: Essas correntes destacam que os significados atribuídos aos fenômenos geográficos são construídos socialmente e culturalmente. Os estudantes são vistos como ativos na construção do conhecimento, participando ativamente da interpretação e significação dos lugares e espaços.
- **Intersubjetividade**: A compreensão geográfica é vista como um processo intersubjetivo, ou seja, ocorre em interação com outras pessoas e em diálogo com diferentes perspectivas e interpretações. Através do diálogo e do compartilhamento de experiências, os estudantes podem expandir sua compreensão e construir conhecimento geográfico mais rico.
- **Contextualização e historicidade**: As correntes fenomenológico-hermenêuticas valorizam a contextualização dos fenômenos geográficos, considerando o contexto histórico, social, político e cultural em que eles ocorrem. Os estudantes são encorajados a analisar como os lugares e espaços são moldados por processos sociais e históricos e a considerar as transformações ao longo do tempo.

Ao adotar os pressupostos das correntes fenomenológico-hermenêuticas no ensino da Geografia, os educadores buscam criar um ambiente de aprendizagem mais reflexivo, crítico e participativo. Os estudantes são incentivados a explorar sua relação com o espaço, refletir sobre suas experiências, compartilhar conhecimentos e perspectivas, e desenvolver uma compreensão mais ampla e significativa dos fenômenos geográficos.

Em minha visão, as correntes fenomenológico-hermenêuticas são de marcada influência nas práticas educativas da Geografia da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em meio aos chamados *Campos da Experiência* (Brasil, 2018). Numa fase da escolarização (a Educação Infantil) em que ainda não há a disciplina de Geografia, Almeida e Passini (2001), Juliasz (2017) e Lopes e Vasconcelos (2006) ressaltam que a experiência espacial da criança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de processos psicológicos superiores, conforme discutido por Vygotsky (1991). Ao interagir com o ambiente, com outros sujeitos e com os objetos, a criança constrói conhecimento socialmente referenciado, onde o corpo e a corporeidade desempenham um papel central.

O corpo da criança, identificado e projetado no espaço, é a base para a compreensão dos sujeitos e a manipulação dos objetos ao seu redor (figura 6). Ao explorar e manipular objetos, a criança desenvolve noções elementares da cognição espacial, como a compreensão de presença e ausência, grande e pequeno, ampliação e redução, próximo e distante. Essas noções são construídas por meio da interação direta com o ambiente físico, permitindo à criança estabelecer relações entre seu próprio corpo, os objetos e o espaço que os envolve.

Figura 6 - Os campos da experiência e a mobilização de saberes geográficos no material Rioeduca pré-escola (2022)



Fonte: SME/RJ (2022, p. 1, 12, 13, 22)

Nesse processo, a criança expande sua compreensão do mundo ao seu redor, criando representações mentais e conceitos que refletem sua experiência espacial. Essas representações são socialmente referenciadas, uma vez que a criança compartilha suas descobertas e interações com os outros. Através da interação com pais, cuidadores e pares, a criança internaliza conceitos e estratégias espaciais que são culturalmente transmitidos. Assim, a experiência espacial da criança não apenas influencia o desenvolvimento de processos cognitivos, mas também está enraizada em um contexto sociocultural mais amplo. A compreensão da relação entre o corpo, os objetos e o

espaço são essenciais para a formação de conceitos e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, proporcionando a base interacional para o crescimento intelectual da criança (quadro 4).

Quadro 4 - Quadro das Correntes fenomenológico-hermenêuticas e princípios epistemológicos do ensino e formação de professores de Geografia

Palavras-chave: COTIDIANO, SUJEITO, SUBJETIVIDADE, EXPERIÊNCIA, PRÁTICAS ESPACIAIS, TERRITORIALIDADES, CORPOREIDADE, IDENTIDADE.
Os conceitos de **lugar** e **paisagem** como os principais dessa corrente de pensamento (Kozel e Filizola, 2009)
Corpo, corporeidade e experiência dos sujeitos no espaço e no território, reformulando tais categorias em novas perspectivas na Geografia, a exemplo dos trabalhos de Massey (2013) e Haesbaert (2014).
Saber da Experiência, em sua dimensão socioespacial (Bondía, 2002; Serra, 2011)
A compreensão do mundo da vida (Freire, 1987) em sua dimensão espacial.
Campos da Experiência na Educação Infantil e o desenvolvimento da cognição espacial (Brasil, 2018)

Fonte: Freire (1987); Bondía (2002); Sposito (2004); Filizola e Kozel (2009); Serra (2011); Souza (2011); Massey (2013); Brasil (2018).

Em resumo, as correntes empírico-analíticas, crítico-dialéticas e fenomenológico-hermenêuticas têm exercido uma influência significativa no ensino da Geografia do longo de sua história em meio à tradição escolar, fornecendo diferentes abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas de compreensão do espaço geográfico. A abordagem empírico-analítica enfatiza a coleta e análise de dados objetivos, permitindo uma análise rigorosa dos fenômenos geográficos. Por outro lado, a abordagem crítico-dialética promove uma compreensão mais ampla das relações sociais, políticas e econômicas que moldam o espaço, encorajando uma reflexão crítica sobre as desigualdades e injustiças presentes na organização territorial. Já a abordagem fenomenológico-hermenêutica valoriza a subjetividade e as experiências vividas dos indivíduos, reconhecendo a importância das narrativas e das interpretações culturais na construção do significado do espaço.

A formação da Geografia acadêmica brasileira: diálogos, tensões, continuidades e descontinuidades com a tradição escolar da Geografia

A Geografia, como disciplina científica, encontra-se fundamentada no método científico e nas tradições teóricas que moldaram seu desenvolvimento ao longo do tempo. Uma obra seminal nesse sentido é "Por uma Geografia Nova" de Milton Santos, publicada em 1978. Nessa obra, especialmente em sua primeira parte, Santos explora as heranças filosóficas presentes na Geografia e propõe uma abordagem renovada para a disciplina. Não me deterei aqui a fazer uma análise pormenorizada dessas heranças, mas ressalto que sua compreensão é de fundamental importância para os movimentos de renovação da Geografia Escolar brasileira ao longo do século XX, assim como para a demarcação do seu lugar na institucionalização da Geografia Brasileira.

Nessa seara, o arcabouço teórico-conceitual da Geografia se constituía no Brasil em diálogos com a tradição escolar desse campo do conhecimento, em que diversos conceitos são centrais para a compreensão da disciplina nesse processo. Entre eles, destacam-se a região, o território e a natureza como conceitos mais proeminentes da tradição escolar da Geografia ao longo de sua história. Além dos conceitos, os princípios da Geografia também são fundamentais para a análise geográfica. Esses princípios orientaram a forma como os geógrafos observam e interpretam os fenômenos espaciais, e ajudaram a reformular as orientações curriculares da disciplina no limiar da renovação da disciplina no início do século XX.

Entretanto, a construção teórica da Geografia não ocorre de maneira estável e homogênea. As tradições teóricas da Geografia também estão sujeitas a disputas e lutas políticas, sendo a escola e a tradição escolar as primeiras testemunhas, no Brasil, desse cenário de controvérsias. No contexto brasileiro, as diferentes correntes teóricas da Geografia acadêmica passam pelo crivo da escola, conforme nos sinaliza Cabral (2022, p. 3):

> Na década de 1930, diante dos primeiros passos consolidadores do processo de fundação da Geografia universitária brasileira, um dilema para a comunidade geográfica era latente. Era um momento em que duas tradições teóricas da Geografia que circulavam internacionalmente, uma de vertente francesa e outra estadunidense, travavam disputas para tentar hegemonizar uma visão epistemológica que se queria veicular no Brasil através do discurso geográfico acadêmico-científico. Um fator determinante para essa disputa seria, por excelência, a conquista da tradição escolar da Geografia, que precede em mais de um século esse processo de institucionalização universitária da Geografia em terras brasileiras. A conquista da escola e do discurso geográfico que se veicula pela tradição escolar seria, portanto, fundamental para um grupo político da recém fundada Geografia acadêmica que quisesse sedimentar sua visão teórico-epistemológica na sociedade e na academia.

Para Cabral e Straforini (2020), a Geografia escolar é a primeira arena de disputas políticas em torno da constituição de um campo acadêmico-científico da Geografia no Brasil. Os autores argumentam que *é pelo lugar hegemônico do ensinar* Geografia *na escola* que são travadas as primeiras divergências entre diferentes tradições epistemológicas da Geografia Acadêmica que circulavam internacionalmente e que se projetam no Brasil, necessitando criar caminhos e respostas para as nossas especificidades enquanto país. Por esses caminhos, defendo ser impossível pensar o que se convenciona como História do Pensamento Geográfico brasileiro sem o papel fundante da Geografia escolar e do seu lugar em meio à tradição escolar.

Essas disputas pela escola evidenciam as tensões existentes entre as diferentes tradições teóricas da Geografia, que se pautam por abordagens distintas na compreensão do espaço geográfico. Essas lutas políticas podem influenciar diretamente a forma como a disciplina é ensinada e aprendida, moldando a visão dos estudantes sobre o mundo e suas relações espaciais. Desse modo, método científico e as tradições teóricas da Geografia possuem raízes filosóficas que moldaram seu desenvolvimento. O arcabouço teórico-conceitual da disciplina, juntamente com os princípios da Geografia, proporciona ferramentas para a análise do espaço geográfico e ao próprio ensino geográfico. No entanto, as disputas pela escola revelam as lutas políticas entre as tradições teóricas da Geografia acadêmica no Brasil, evidenciando a importância de refletir sobre a abordagem pedagógica e o currículo escolar na formação dos estudantes em relação ao espaço e às suas múltiplas dimensões.

O pensamento pedagógico-geográfico e os caminhos de uma epistemologia docente em Geografia

O pensamento pedagógico-geográfico do professor é fundamental para a formação docente em Geografia no contexto escolar. Nessa formação, diversos elementos são considerados, incluindo os conhecimentos científicos, os conhecimentos cotidianos, as mediações pedagógicas, a cultura escolar e a formação social dos sujeitos envolvidos no processo educativo (MOREIRA; CANDAU, 2007). Carina Copatti (2022) levanta uma questão interessante: os professores utilizam apenas uma perspectiva científica, geográfica, pedagógica ou didática, ou eles recorrem a diferentes abordagens de acordo com cada situação e conteúdo? Será possível separar essas perspectivas no ensino escolar da mesma forma que ocorre na academia, em que teorias e métodos são definidos para os estudos realizados?

Essa reflexão nos convida a repensar a prática pedagógica em Geografia e considerar a necessidade de integração e articulação entre as diversas dimensões do conhecimento. É importante reconhecer que o ensino da Geografia na escola não pode se restringir apenas ao conhecimento científico ou aos aspectos pedagógicos e didáticos, mas deve também dialogar com os conhecimentos cotidianos dos alunos, com a cultura escolar e com a realidade social em que os sujeitos escolares estão inseridos.

A superação de uma abordagem unidimensional requer dos professores a capacidade de transitar entre diferentes perspectivas, utilizando distintos aportes teóricos e metodológicos de acordo com cada situação e conteúdo abordado. Nesse sentido, é necessário que os professores sejam incentivados a refletir sobre sua prática e a buscar uma formação continuada que aborde não apenas os aspectos científicos da Geografia, mas também as mediações pedagógicas, a cultura escolar e a formação social dos sujeitos envolvidos no contexto/ambiente escolar. Assim, poderão desenvolver um pensamento pedagógico-geográfico mais amplo e integrado, capaz de contribuir para uma educação geográfica significativa e socialmente referenciada.

Novos sujeitos, novas pedagogias, novas Geografias: elementos para um debate epistemológico de uma disciplina escolar

A compreensão das Geografias socialmente referenciadas dos sujeitos escolares é fundamental para a construção de uma educação geográfica democrática, inclusiva e emancipatória. Diversos autores e correntes de pensamento têm contribuído para essa discussão, abordando as múltiplas formas de vivências, linguagens, práticas espaciais e territorialidades presentes na sociedade contemporânea, sobretudo no chão da escola pública em sua espacialidade. Neste texto, busco explorar algumas características que fundamentam essas novas Geografias. Não me deterei, propriamente, às referências teóricas que as fundamentem, mas focalizarei a apresentação de alguns dos aspectos mais centrais que as caracterizam.

Primeiramente, é importante ressaltar as **Geografias Periféricas** como categoria sociológica em contextos de segregação urbana e da histórica expropriação do direito à cidade, conforme proposto por Henri Lefebvre em 1968. Uma leitura geográfica dos contextos urbanos brasileiros revela que as periferias são historicamente tratadas como espaços de exclusão e marginalização, onde a população enfrenta condições precárias de vida e acesso limitado aos serviços urbanos. Essa perspectiva nos alerta para a importância de se conceber as periferias urbanas como espaços-tempos de produção de

saberes, culturas e práticas espaciais-solidárias de vivência que tensionam o próprio sentido do urbano no Brasil e no mundo, historicamente segregador, racista e higienista. Assim, fundamenta-se uma discussão mais democrática e engajada sobre a noção do direito à cidade, ou seja, o direito de todos os cidadãos terem acesso igualitário aos benefícios e recursos urbanos.

Outra abordagem relevante é a **Educação Geográfica no Campo**, que se baseia na relação entre campo e cidade, na valorização da cultura campesina e no reconhecimento do direito à terra e à produção. Essa perspectiva visa superar as desigualdades territoriais, garantindo uma justiça territorial que valorize e respeite as práticas e saberes dos agricultores e comunidades rurais.

As **Geografias Negras** surgem como uma resposta à necessidade de se construir escolar e epistemologicamente, uma educação geográfica antirracista. Nessa perspectiva, questiona-se a invisibilidade das contribuições e experiências dos negros na construção do espaço e do conhecimento geográfico. Tal perspectiva argumenta que é necessário desconstruir os pressupostos racistas de estruturação do espaço e do conhecimento (científico e escolar), promovendo uma educação geográfica que valorize e redimensionem as práticas de ensino da Geografia a partir da história, da cultura e das territorialidades negras ou de heranças afro-brasileiras.

As **Geografias da EJA** (Educação de Jovens e Adultos) compreende as migrações, o trabalho e o saber da experiência (Larrosa, 2002) como elementos centrais para a compreensão das experiências espaciais desses sujeitos. Através da interação entre a prática e saberes de vida e o conhecimento formal, a EJA busca valorizar as vivências e saberes acumulados ao longo da vida, promovendo uma educação geográfica que respeite a diversidade e as trajetórias desses estudantes.

As **Geografias Indígenas e Quilombolas** ressaltam o direito territorial e a importância de outras cosmologias de natureza como expressões das identidades no/pelo espaço. Essas geografias reivindicam o reconhecimento e a valorização dos territórios, assim como a preservação da ancestralidade pautada na construção de saberes e práticas de vida na sua intrínseca relação com o ambiente em sua forma territorializada. Referências de fora da comunidade geográfica, como Ailton Krenak e Kabengele Munanga, têm contribuído para essa discussão, enfatizando a necessidade de uma educação que dialogue com as demandas e perspectivas desses povos.

As **Geografias *Queer*** abordam as relações de gênero e as territorialidades LGBTQIAPN+. Essa perspectiva questiona as normas e estereótipos de gênero e sexualidade, buscando compreender como essas questões se manifestam e são

vivenciadas no espaço, sobretudo na escola. Através dessa perspectiva, é possível refletir sobre a importância de uma educação geográfica que respeite e inclua as experiências, territorialidades e identidades não heteronormativas.

As **Geografias Decoloniais**, por sua vez, trazem as epistemologias do Sul e propõem novos horizontes para o ensino geográfico. Autores como Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Valter Cruz e Rogério Haesbaert argumentam que é necessário desconstruir as narrativas coloniais dominantes e promover uma educação geográfica que valorize os conhecimentos e perspectivas dos povos e regiões historicamente marginalizados.

Por fim, as **Geografias Inclusivas** destacam os desafios da aprendizagem significativa para esses sujeitos outros, historicamente negligenciados ou mesmo excluídos do espaço e da vivência escolar. Essa abordagem busca superar as desigualdades educacionais, promovendo um ensino geográfico que seja acessível e relevante para todos os estudantes. A inclusão de diferentes habilidades, necessidades e estilos de aprendizagem é um dos princípios fundamentais dessa perspectiva.

Em suma, a compreensão das geografias socialmente referenciadas pelos sujeitos escolares é complexa e multifacetada, que envolve diversas correntes teóricas, perspectivas de pensamento científico e práticas pedagógicas. A breve discussão aqui apresentada é apenas uma tentativa de demonstrar a importância de uma educação geográfica que reconheça e valorize a diversidade de vivências e territorialidades presentes na sociedade contemporânea, especialmente à luz das contradições brasileiras.

Considerações finais

A Geografia Escolar brasileira demonstra uma interessante articulação entre elementos teórico-epistemológicos da tradição acadêmica internacional da Geografia e a incorporação de demandas e especificidades nacionais. Ao mesmo tempo em que se fundamenta nos princípios acadêmicos da disciplina, a vertente escolar da Geografia também se articula aos saberes escolares, os sujeitos e suas trajetórias, assim como à cultura material escolar. Essa abordagem complexa e desafiadora da formação teórica e prática de professores enfatiza a necessidade de considerar não apenas aspectos acadêmico-científicos, mas também os elementos contextuais e culturais presentes na tradição escolar.

Nesse sentido, a Geografia Escolar se organiza a partir de seus próprios elementos teórico-epistemológicos, que dialogam com a tradição acadêmica da Geografia, mas

também são enriquecidos pela complexidade dos saberes e práticas escolares. A formação de professores torna-se, portanto, mais complexa, exigindo uma abordagem pedagógica que considere não apenas os princípios teóricos, mas também as experiências e conhecimentos dos alunos, bem como a construção de conhecimento significativo sobre a escola e sua espacialidade.

Dessa forma, a construção de uma Epistemologia Docente em Geografia engloba elementos tanto teóricos quanto práticos, provenientes da tradição acadêmica e escolar. No entanto, é crucial reconhecer a necessidade de incorporar novos sujeitos e abordagens pedagógicas, que levem em consideração as transformações sociais e as demandas educacionais contemporâneas. A construção de uma Epistemologia Docente em Geografia requer uma abordagem que contemple não apenas a tradição acadêmica e escolar, mas também novos sujeitos e pedagogias, visando uma formação de professores mais atenta e sensível às demandas contemporâneas dos sujeitos escolares na construção de um entendimento do mundo a partir uma leitura espacial.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, Maria Adailza Martins de. Que Geografias nos contam os recursos didáticos: cultura material e Geografia Escolar. In: Albuquerque, Maria Adailza Martins de Albuquerque; Dias, Angélica Mara de Lima; Carvalho, Luiz Eugênio Pereira (orgs.). **História da Geografia Escolar**: fontes, professores, práticas e instituições – volume 1. Curitiba: CRV, 2021.

Almeida, Rosângela Doin; Passini, Elza Y. **O espaço geográfico:** ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2001.

Bondía, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28. jan./abr., 2002.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2018.

Brasil. Decreto de Lei 18.890, de 18 de abril de 1931, que expede os programas, as orientações pedagógicas e a carga horária do curso fundamental do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, 31 jul. 1931, p. 12411-12412, Seção 1, parte 3. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2029952/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-07-193. Acesso em 10 jun. 2023.

Cabral, Thiago Manhães; Cecim, Jéssica Rodrigues da Silva; Straforini, Rafael. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 21, n. 1, e184. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55930. Acesso em 7 fev. 2024.

Cabral, Thiago Manhães; Straforini, Rafael. Controvérsias sobre o currículo da geografia escolar: as comunidades científicas paulista e carioca em debate (1931-1935). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 72–101, 2020. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/942. Acesso em 7 fev. 2024.

Cabral, Thiago Manhães. Cultura material escolar e a geografia escolar moderna: os dossiês didáticos da Escola Normal Caetano de Campos. **Revista Signos Geográficos**, v. 4, p. 1–19, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74252. Acesso em 7 jul. 2023.

Carvalho, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico:** introdução aos estudos de Geografia Moderna. Petrópolis, Typografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

Cavalcanti, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

Chervel, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

Copatti, Carina. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Perspectiva**, v. 40, n. 4, p. 1-24, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/84116. Acesso em 4 set. 2022.

Fèvre, Joseph; Busson, Henri; Hauser, Henri. **Nouvelles Leçons de Géographie**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1933.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Gabaglia, Fernando Antônio Raja. **Práticas de Geographia**, para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e normal. 2a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

Giordani, A.; Girotto, E. D.; Soares, M. O. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, vol. 18, n. 36, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16308. Acesso em 7 fev. 2024.

Goodson, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica*:* padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

Haesbaert, Rogério. **Viver no Limite**: Território e Multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

Juliasz, Paula Cristina Strina; Almeida, Rosangela Doin. Cartografia na Infância: as relações entre a verticalização da figura humana e a representação espacial. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 66, n. 4, 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44684. Acesso em 7 fev. 2024.

Juliasz, Paula. **O pensamento Espacial na Educação Infantil:** uma relação entre Geografia e Cartografia. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

Kozel, Salete; Filizola, Roberto; **Teoria e prática do ensino de Geografia**: memórias da terra. São Paulo: FTD, 2009.

Lacoste, Yves. **A geografia** – isso serve antes de mais nada para fazer a guerra. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.

Libâneo, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Lopes, Jader Janer Moreira; Vasconcellos, Tânia. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun. 2006

Lopes, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto e Educação**, ano 23, n. 79, jan./jun., 2008.

Massey, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise, Nascimento, Aricélia Ribeiro do Nascimento. **Currículo, Cultura e Saberes Escolares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Moreira, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008.

Prefeitura do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Material RIOeduca: Pré-escola** (1º semestre), 2022. 80p.

Resende, Marcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

Santos, Ênio Serra dos. A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. In: Cavalcanti, Lana de Souza; Bueno, Miriam Aparecida; Souza, Vanilton Camilo (orgs.). **Produção de Conhecimento e Pesquisa em Geografia**. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2011.

Santos, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da Geografia e uma Geografia Crítica. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º grau**. 4ª ed. São Paulo, 1988.

Saviani, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Shulman, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado; **Revista de Currículum y formación del professorado,** 9 (2). 1986. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf . Acesso em 3 set. 2022.

Souza, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Souza, Vanilton Camilo. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011.

Sposito, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. 5ª ed. São Paulo, Editora Unesp, 2004

Straforini, Rafael. **Ensinar Geografia**: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

Vidal, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan./abr. 2017.

Vilela, Carolina Lima. Livros Didáticos e o discurso do conhecimento escolar em geografia: a abordagem regional como regularidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez., 2014.

Vygotsky, Lev S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 23 de setembro de 2023.

Aceito para publicação em 3 de março de 2024.