



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Câmpus Experimental de Ourinhos

GABRIELE BARBOSA LUIZ

**AS ATIVIDADES GEOGRÁFICAS EXTRACURRICULARES NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE 1960**

OURINHOS - SP

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Câmpus Experimental de Ourinhos

GABRIELE BARBOSA LUIZ

**AS ATIVIDADES GEOGRÁFICAS EXTRACURRICULARES NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE 1960**

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora
para obtenção do título de Bacharela
em Geografia pela Unesp – Campus
Experimental de Ourinhos.*

Orientadora: Prof^a. Márcia Cristina de Oliveira Mello

OURINHOS - SP

2021

L953a Luiz, Gabriele Barbosa
As atividades geográficas extracurriculares na escola secundária de 1960 / Gabriele Barbosa Luiz. -- Ourinhos, 2021
62 p.: il., fotos

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia)
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus Experimental de Ourinhos, Ourinhos
Orientadora: Márcia Cristina de Oliveira Mello

1. Ensino de Geografia. 2. Didática da Geografia. 3. Escola Nova.
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Câmpus Experimental de Ourinhos. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

Prof^a. Márcia Cristina de Oliveira Mello
Universidade Estadual Paulista - Câmpus Experimental de Ourinhos

Ourinhos, 23/11/2021.

Dedicatória: Dedico esse trabalho a minha família, que foi o meu maior suporte e força durante a realização de toda a minha graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe e a minha vó, que sempre se esforçaram e lutaram para fornecer a melhor base da minha vida. Durante toda a minha trajetória de estudos, sempre estiveram fornecendo o apoio necessário, sendo os meus maiores exemplos e inspirações.

Agradeço também a todos os meus amigos e colegas de graduação, que estiveram ajudando e demonstrando acolhimento durante toda a trajetória acadêmica.

Agradeço a todos os professores, que auxiliaram em minha evolução educacional, aprimorando a minha formação pessoal, intelectual e profissional. Em especial, ressalto todo o apoio da professora Márcia, que aceitou ser a minha orientadora e foi excepcional em todo o suporte fornecido.

Agradeço à UNESP, pela oportunidade de ter ingressado na universidade e ampliado a minha carreira profissional.

Agradeço por fim à FAPESP, pelos auxílios fornecidos a pesquisa durante uma boa parte da graduação.

Resumo:

Esta pesquisa abordou os aspectos da metodologia de ensino de Geografia, inserida no segundo momento da história de seu ensino no Brasil, destacado por Albuquerque (2011). Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, foram destacadas as atividades geográficas extracurriculares, indicadas para aplicação na escola secundária até os anos de 1960. Teve como objetivos identificar as técnicas de ensino utilizadas na escola secundária à época; destacar quais orientações metodológicas foram destinadas aos professores de Geografia, contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960); compreender as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia; e detalhar a técnica da observação direta, escrita por Eloísa de Carvalho, em 1960. As orientações destinadas aos professores evidenciam o contexto da produção da metodologia do ensino de Geografia à época, incluindo a relação entre a “Geografia moderna” e os princípios da Escola Nova. Eloísa de Carvalho foi geógrafa e professora de Geografia. Formada pela Universidade do Distrito Federal, assumiu o cargo de chefe da seção de estudos sistemáticos no então Conselho Nacional de Geografia, onde escreveu as orientações sobre a Didática da Geografia, no contexto escolanovista, cujos preceitos buscamos discutir.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Didática da Geografia; Escola Nova.

EXTRACURRICULAR GEOGRAPHIC ACTIVITIES AT THE 1960 SECONDARY SCHOOL**Abstract:**

This research addressed aspects of the methodology of teaching Geography, inserted in the second moment of the based in teaching in Brazil, highlighted by Albuquerque (2011). Through documental and bibliographical research, the extracurricular geographic activities indicated for application in secondary school until the 1960s will be highlighted. The purpose is to identify the teaching techniques used in secondary school at the time; to highlight which methodological guidelines were intended for Geography teachers, being in the in the text "Notes on Didactics of Geography" (1960); to understand the scholastic guidelines on teaching methods in Geography; and to detail the technique of direct observation written by Eloísa de Carvalho, in 1960. The guidelines for teachers highlight the context of the production of Geography teaching methodology at the time including the relationship between "Modern Geography" and the elements of "New School" movement. Eloísa de Carvalho was a geographer and Geography teacher. Graduated from the University of the Federal District, she assumed the position of commander of the systematic studies section at the then National Council of Geography, where she wrote the guidelines on the Didactics of Geography in the New School ideary, whose precepts we'll discuss.

Keywords: Geography Teaching; Teaching methods and techniques; “New School” movement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Sumário contendo o texto publicado por Aroldo de Azevedo, no *Boletim Geográfico*, em 1951, intitulado “Programa de Geografia para o Curso Secundário”, disponibilizado na seção “Contribuição ao ensino”.....25
- Figura 2** - Sumário contendo o texto publicado por Delgado de Carvalho, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1945, intitulado “As três características do ensino Geográfico”, disponibilizado em “Comentário”.....26
- Quadro 1** - Participação da Eloísa de Carvalho na elaboração do mapeamento das expedições geográficas do IBGE.....29
- Figura 3** - Sumário indicando os textos publicados por Eloísa de Carvalho, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1948, intitulados “A lavadeira” e “Favelas”, disponibilizados na seção “Tipos e aspectos do Brasil”.....30
- Figura 4** - Sumário indicando o texto publicado por Eloísa de Carvalho, em co-autoria com Hilda da Silva, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1959, intitulado “A produção agrícola no Brasil em 1957”, disponibilizado na seção “Comentários”.....31
- Figura 5** - Capa do livro *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem*, organizado e publicado por Eloísa de Carvalho, em co-autoria com Antonio Teixeira Guerra, no Conselho Nacional de Geografia, em 1960.....32
- Imagem 1** - Carta escrita por Eloísa de Carvalho e enviada a Gustavo Capanema, em 1943, sobre as dificuldades para obtenção de emprego em escolas secundárias e o problema do aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.....34
- Imagem 2** - Resposta de Gustavo Capanema, escrita pelo Departamento de Administração do Ministério de Educação e Saúde, em 1943, sobre a carta de Eloísa de Carvalho, relacionada as dificuldades para obtenção de emprego em escolas secundárias e o problema do aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.....37
- Quadro 2** - Técnicas de ensino e Recursos didáticos mais utilizados no período escolanovista (1925-1960).....40
- Gráfico 1** - Técnicas de ensino utilizadas no período escolanovista (1925-1960).....41
- Gráfico 2** - Recursos didáticos utilizados no período escolanovista (1925-1960).....41
- Imagem 3** - A técnica da observação direta em campo.....47

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	10
2. OBJETIVOS.....	18
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
3.1. Orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia...18	
4. MATERIAL E MÉTODOS.....	27
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
5.1. Eloísa de Carvalho: aspectos da vida e da obra.....	28
5.2. Orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960).....	37
5.3. Estudo dirigido e aula expositiva.....	42
5.4. Técnica da observação direta, escrita por Eloísa de Carvalho, em 1960.....	47
5.5. Atualidade das técnicas de ensino de Geografia que envolvem a saída à campo.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Albuquerque (2011) destaca as características importantes de dois momentos do percurso histórico da constituição da Geografia como disciplina escolar no Brasil. O primeiro correspondeu a constituição do saber escolar geográfico e a institucionalização da disciplina. O segundo estava relacionado a articulação entre as ideias da Geografia “moderna” ou científica e as inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova, especialmente, trazidas pelo professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980).

No primeiro momento, entre a década de 1830 e 1910, a disciplina Geografia se compôs com propósitos e finalidades específicas, de acordo com o papel da escola da época e influenciada pela abordagem da Geografia clássica. As práticas escolares da Geografia envolviam os métodos, os conteúdos e os materiais didáticos que priorizassem uma abordagem geográfica fundada em nomenclaturas, referente aos países e as cidades estrangeiras e tinham a memória como o centro do processo de ensino. Um marco importante daquela época foi a legitimação da Geografia como disciplina escolar, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, cujo modelo pedagógico orientou o currículo das escolas em nosso país (ALBUQUERQUE, 2011).

Nas primeiras décadas do século XX, houve a divulgação dos preceitos da Escola Nova no Brasil, “[...] abarca o período entre 1911 e a década de 1930 [...]”. (ALBUQUERQUE, 2011, p.21). Na mesma época, tivemos a influência da recém-criada Geografia “moderna” no país e a sua articulação com a Pedagogia científica, sucedendo a institucionalização de uma Geografia acadêmica, com a finalidade de formar professores para o então ensino secundário. Foram criados os cursos superiores de Geografia e História, que possibilitaram uma relação com os debates na academia, influenciando diretamente a elaboração do currículo e a política de formação de professores, definindo então um novo olhar sobre o ensino de Geografia.

Delgado de Carvalho contribuiu significativamente para que a Geografia se renovasse do ponto de vista institucional, teórico e metodológico, no contexto da introdução da Geografia “moderna” na escola brasileira. Ele tinha como meta trazer as inovações para os professores, nas abordagens dos conteúdos e das metodologias, por meio de uma orientação científica que articulasse a Geografia e a Pedagogia.

No que se referem aos instrumentos, as técnicas e os recursos didáticos para o ensino de Geografia, Delgado de Carvalho foi ampliando, a partir de seu manual de ensino *Methodologia do ensino geographico*: introdução aos estudos de Geographia moderna, as possibilidades de usos das representações gráficas; da observação sistemática; da orientação pelo professor do local ou objeto a ser representado; da leitura de mapas - contribuindo na explicação do texto geográfico; de figuras ou gráficos; do diagrama; do cartograma; do estereograma; e da visualização efetiva dos acidentes geográficos ou a visualização das representações sólidas; além dos recursos auxiliares do mapa e do texto geográfico, que abrangiam as gravuras, as fotografias, os cartões postais, as projeções fixas e as fitas cinematográficas.

A proposta de renovação pedagógica das escolas brasileiras do início do século XX teve proximidade com a Pedagogia de Dewey (1934-2001), que influenciou diretamente na elaboração do currículo de formação docente, valorizando o contato entre a teoria e a prática, tendo o educando como um elemento central da aprendizagem. Dewey considerou, em suas propostas, os resultados das pesquisas das ciências experimentais e a constituição de uma Filosofia da Educação. As suas ideias tiveram importância no debate pedagógico e influenciaram as propostas curriculares.

Uma influência marcante da época, do ponto de vista da ciência geográfica, foi introduzida por Pierre Monbeig (1908-1987), Aroldo de Azevedo (1910-1974) e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1906-2002). Este grupo de professores e alunos da Universidade de São Paulo (USP) fizeram parte de uma comissão, formada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), para redigir uma proposta contendo os conteúdos, as orientações metodológicas e as idealizações para o currículo de Geografia na escola secundária, no ano de 1935. Eles “[...] contribuíram para a criação do currículo, introduzindo interpretações científicas sobre “o que” ensinar e “como” ensinar os conteúdos geográficos [...] uma renovação quanto ao método e análise dos fatos geográficos.” (MELLO; CUANI JUNIOR, 2020, p.7).

Monbeig, Azevedo e Carvalho estabeleceram uma importância aos aspectos psicológicos no processo de aprendizagem do aluno. A aprendizagem deveria ocorrer de modo gradativo e paciente, considerando a realidade do aluno e conforme as abstrações fossem sendo codificadas, a complexidade dos assuntos poderia ser aumentada. A seleção de conteúdos deveria ocorrer na intenção de que os alunos se sentissem motivados ao estudo geográfico, com a busca da integração dos elementos

físicos, humanos, culturais e o incentivo aos alunos no interesse pelos estudos em nível superior. Assim, seria “[...] garantido ao estudante uma formação cultural e reflexiva sobre as questões que abrangem a sociedade e o espaço [...]”. (MELLO; CUANI JUNIOR, 2020, p.11).

Esta proposta de currículo, caracterizada pela orientação escolanovista, foi elaborada entre o otimismo pedagógico e o patriotismo nacionalista, já que “Na década de 1930, com as mudanças sociais e econômicas que o Brasil passava, as relações pedagógicas também se moldaram para atender as necessidades de uma ascendente economia industrial.” (MELLO; CUANI JUNIOR, 2020, p.13).

Ainda, segundo Castro (1967), a fundamentação psicológica das Ciências da Educação e a sua orientação sistemática representaram a base para se entender o desempenho escolar. Desta forma,

Os problemas fundamentais da Didática referem-se aos objetivos da atividade escolar, aos conteúdos a aprender, à direção técnico-metodológica da aprendizagem e à função do professor mas situando-se todos em relação ao aluno, referem-se à linha evolutiva de seu desenvolvimento. (CASTRO, 1967, p.12).

Naquele momento, além de Dewey, foram essenciais a influência e as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) e a sua Psicologia genética para a Didática. Piaget buscou na infância a gênese das funções adaptativas dos homens e os mais variados aspectos da evolução mental da criança. Com Piaget, foi aberto um campo de investigações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, dispondo de um ponto de vista integrador na Psicologia, em que procurou demonstrar um grau de integração entre as etapas do desenvolvimento da inteligência. A Psicologia do desenvolvimento considerava que o estudante é um ser em contínua evolução. Toda e qualquer conduta, para Piaget, poderia ser analisada e compreendida em seus aspectos: energético, afetivo, funcional (dinâmico) e cognitivo (estrutural) (CASTRO, 1967).

Certamente, a Didática do ensino de Geografia foi marcada pela teoria piagetiana, de base escolanovista, pensada no segundo momento da história do ensino de Geografia no Brasil, conforme delimitado por Albuquerque (2011).

Além de Delgado de Carvalho – legítimo representante da Didática da Escola Nova - Antonio Firmino de Proença (1880-1946) e João Toledo (1879-1941) debruçavam-se sobre a questão da escolha de métodos e técnicas de ensino ativos para a Geografia escolar. Eles tiveram publicados os manuais de ensino *Como se*

ensina Geographia, de autoria de Proença, e *Didáctica*: nas escolas primárias, de João Toledo.

Santos (2005) desenvolveu o estudo minucioso sobre esses manuais de ensino. A pesquisadora destaca que eles estabeleciam orientações, dentre tantas outras, para o uso de atividades extracurriculares – aquelas aplicadas antes ou depois das atividades da sala de aula, em ambiente externo a ela - como a observação dos acidentes geográficos ao redor da escola e em forma de excursão, assim como a visualização do pátio, em tabuleiro de areia e chão de terra.

A observação está presente na Geografia desde a antiguidade, seja ela direta ou indireta, através de relatos de viagens. Desta forma, a orientação metodológica indicava que “O ensino da Geografia também deveria ser iniciado pela observação, seja ela direta, na localidade, seja indiretamente, sobre os lugares longínquos.” (SANTOS, 2005, p.83).

As atividades didáticas sugeridas por Carvalho, Proença e Toledo traziam os exercícios cartográficos, com a utilização de recursos didáticos, entre eles, a observação dos mapas murais; as estampas; as gravuras; os cartões postais; o cinematógrafo; a modelagem; o uso de cadernos com os contornos das cartas; os esboços cartográficos; os diagramas; os globos; os compêndios; as monografias; e as lanternas de projeção. Assim, a cartografia auxiliava na aprendizagem dos contornos de uma região, das posições e das distâncias. As informações e os traçados dos mapas, com os significados evidentes e a sua proximidade do contorno real, bem como o exercício cartográfico, poderiam possibilitar as lembranças históricas.

De acordo com Santos (2005) Carvalho, Proença e Toledo avançaram quanto a forma de se ensinar Geografia à época e criticavam o ensino geográfico “tradicional”, revelando ser um erro iniciar o estudo pela análise da sala de aula, sem considerar a relação com a realidade, transformando a aula de Geografia em uma aula de linguagem, contendo apenas os termos abstratos e as simbologias. Para os autores,

O aprendizado, assim, deveria se dar de forma prática, na qual os alunos deveriam interagir com os materiais que levavam ao conhecimento e com a natureza [...] deveria se dar sempre através do concreto, da participação ativa do aluno observando a natureza ou através da manipulação de materiais auxiliares do ensino. Tratava-se de *aprender com o próprio esforço*. (SANTOS, 2005, p.109).

Sobre o contexto de produção da Didática da Geografia, de base escolanovista, Batista (2018a) analisou o movimento pedagógico da Escola Nova, incluindo os novos

métodos de ensino contidos nas premissas do *Manifesto dos Pioneiros*, de 1932. O pesquisador sustenta que desde a primeira metade do século XX, o ensino de Geografia foi pensado por um grupo restrito de intelectuais, que conduziram uma hegemonia pedagógica, com as metodologias ativas. É a partir desse movimento, que podemos entender muitas discussões presentes até os dias atuais no discurso da Geografia escolar, como, por exemplo, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a reorganização do Ensino Médio.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação* foi um marco importante de ruptura na década de 1930, sendo um documento que prescrevia as transformações pelas quais as instituições de ensino deveriam passar na época, envolvendo as temáticas baseadas em valores democráticos, como o laicismo e a educação gratuita e obrigatória. O *Manifesto* procurava romper com o ensino verbalista e a prática docente tradicional, considerando a educação democrática fundamentada na “hierarquia das capacidades” (BATISTA, 2018a). Era apoiado nos estudos científicos e experimentais das áreas educacionais, colocando a criança como o centro do processo de ensino, assim como pregava uma reforma urgente na formação de professores e a sugestão de recursos, conforme “[...] a imprensa, o disco, o cinema e o rádio.” (AZEVEDO et al, 2010, p.62 apud BATISTA, 2018a, p.92).

O planejamento do ensino direcionava à busca de uma revolução educacional, por meio de metodologias de ensino ativas e participativas, ligadas a construção de uma nova nação. “[...] muitas das questões colocadas por esse *Manifesto* agiriam enquanto distribuidoras dos arranjos argumentativos hegemônicos nas décadas seguintes acerca da educação brasileira.” (BATISTA, 2018a, p.89). Como consequência, tornou-se responsabilidade conjunta do estado e dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas aproximadas aos ideais de protagonismo do aluno, introduzindo-o no mundo científico através de sua experiência cotidiana, acrescentando o conhecimento escolar multidisciplinar e significativo.

Além disso, era constatado também uma insuficiência do ensino frente as novas demandas sociais, determinando uma necessidade de melhoria qualitativa e quantitativa para transformar o Brasil em um país desenvolvido e geopoliticamente poderoso. As mudanças estruturais de ordem filosóficas e sociais eram necessárias. As novas propostas incluíam o saber científico, o progresso econômico e a ordem. “É daí que se postulou o Manifesto como uma frente de ação, e a Escola Nova como uma forma estratégica de operacionalidade.” (VIDAL, 2013, n.p apud BATISTA,

2018a, p.89).

O ensino deveria ser, então, uma atividade dirigida em concordância ao desenvolvimento natural, as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente na vida nos alunos, considerando o tempo e o espaço escolar. Os conteúdos considerariam a sua natureza “socialmente útil” (AZEVEDO et al, 2010, p.40 apud BATISTA, 2018a, p.91), atrelados ao meio vivo e natural, aos interesses, as necessidades e as atividades dos alunos.

A essência pedagógica para a Escola Nova envolvia, portanto, o trabalho da criança na sala de aula e em atividades extracurriculares. Caberia ao professor encontrar estratégias didáticas para submeter os conteúdos aos interesses dos alunos, assim como a articulação da escola ao meio social, a solidariedade, o serviço social e a cooperação. A nova escola seria guiada pelo alcance das experiências concretas da vida, seguindo a premissa de que:

[...] o aluno aprende pelo trabalho que faz em vista das suas necessidades; essas são “espontâneas”, “alegres” e “fecundas” e, transformando-se de acordo com as etapas da evolução intelectual da idade da criança, que vai se adaptando às demandas “psicobiológicas do momento.” (BATISTA, 2018a, p.91).

Ao questionar se houve, de fato, uma aplicação do escolanovismo em sala de aula, Batista (2018b) argumenta que foram raros os momentos em que o ensino de Geografia se voltou para si mesmo e para as suas próprias teorias pedagógicas, com a falta de uma Filosofia da Geografia escolar, que poderia ter promovido um estudo atento e permanente desse conhecimento. “Desde a *Didática Magna* de Jan Comenius, cujo lema maior seria elaborar um método universal para ensinar tudo a todos, a autoria docente vem sendo posta em xeque quase que diariamente.” (BATISTA, 2018a, p.88).

Diante as bases da Pedagogia de Comenius (1592-1670), os professores foram perdendo a sua autonomia pedagógica, transformando-se em reprodutores de teorias e metodologias que outros mais capacitados elaboravam. Assim, a interferência comeniana esteve presente na prática pedagógica e “[...] os professores permaneceram sendo vistos num papel subalterno, situação intensificada pelas próprias autoridades universitárias presentes nas Faculdades de Educação. Essas, com efeito, continuam a responder como o ensino de Geografia deveria ser.” (CORAZZA, 1996, n.p; ALVES, 2015, n.p apud BATISTA, 2018a, p.88).

Por outro lado, na década de 1940 e em consonância com o debate acadêmico escolanovista, foi criado o periódico *Boletim Geográfico*, com o intuito de modernizar o pensamento geográfico brasileiro, conseqüentemente refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Geografia. O periódico operou enquanto veículo de divulgação das informações geográficas e acadêmicas em formato de *Boletim*, tendo o seu lançamento em abril de 1943. “[...] essa revista, de 1943 a 1970, trazia seções específicas destinadas à educação, sendo a principal delas a “Contribuição ao ensino.” (BATISTA, 2018a, p.94-95).

O *Boletim* ganhou fôlego devido “[...] a qualidade dos materiais apresentados, assim como a rigidez técnica dos conteúdos descritos, o que, na visão de Prêve (1989), demonstrava um respeito com o professor da Escola Básica e uma preocupação em mantê-lo atualizado.” (Ibid., p.95). Entre os autores colaboradores do periódico, estavam renomados geógrafos, técnicos e professores. Nesta pesquisa destacaremos a contribuição de Eloísa de Carvalho.

Como o *Boletim Geográfico* incentivava a orientação metodológica para a formação de alunos protagonistas e dinâmicos, que “[...] estudam o meio, propõem soluções para problemas contiguamente localizados e, é claro, desenvolvem o gosto pela intervenção.” (Ibid., p.95), alcançou avanços na expansão da Pedagogia ativa no ensino de Geografia.

Por meio da Pedagogia ativa, as atividades e os recursos didáticos eram destacados como determinantes no processo de aprendizagem, entre eles, as excursões geográficas, os estudos dirigidos, as imagens e os textos jornalísticos, que teriam os elementos essenciais para a execução da atividade reflexiva pelos alunos. A proposta de solução dos problemas estava contida na ilustração das Pedagogias ativas, envolvendo a dimensão ilustrativa, heurística e a experimentação.

Os alunos também precisariam observar, registrar análises, realizarem saídas de campo, inovar, criar, difundir, e se isso não fosse possível, a escola deveria fornecer um conjunto de materiais que simulassem esses contatos, incluindo as gravuras, as imagens, as coleções e os museus internos.

Nas décadas de 1940 e 1950, os autores do *Boletim* consideravam a organização curricular do ensino secundário, em que os conteúdos eram voltados para os estudos sobre o universo, trazendo a Geografia Física, a Geografia Geral, a Geografia da População, os principais países de cada continente e finalizando com os estudos sobre o Brasil. Teoricamente, os professores recebiam as orientações

didáticas sobre os usos dos recursos e das técnicas de ensino utilizadas em sala de aula, para o processo de ensino desses conteúdos. Em geral, as técnicas abordavam as atividades para as aulas expositivas, com a preocupação permanente voltada para a técnica do estudo do meio.

A partir disto, eram indicados os usos de recursos variados, como os filmes, a ida aos museus, os laboratórios, os perfis causais, os pluviômetros, os livros didáticos, o globo, o flanelógrafo, a esquematização no quadro, a sala-ambiente, o uso de atlas geográfico escolar, a leitura de cartas e projeções, as ilustrações ou os desenhos didáticos.

Os recursos audiovisuais tiveram uma maior atenção após a segunda guerra mundial “[...] tendo por base teorizações da psicologia [...] empirista nos limites do método intuitivo [...]”. (PRÉVE, 1989, p.211). Muitas experiências relacionadas a Didática da Escola Nova e ao ensino de Geografia foram consideradas pelo periódico como bem sucedidas e publicadas no *Boletim Geográfico*. Dentre elas, selecionamos para análise a técnica da observação direta - descrita por Eloísa de Carvalho.

Para a autora, uma das técnicas de ensino capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, frente aos seus objetivos, seria a observação direta sobre a natureza. Tal processo era considerado fundamental para a compreensão da Geografia local, em uma constante sintonia entre a natureza e a sala de aula. Esta orientação é encontrada nas premissas de Antonio Firmino de Proença, quando indicava que o ensino deveria ter uma sequência lógica dos fatos, partindo das particularidades que constituem o seu aspecto geral.

A orientação “moderna” para o ensino de Geografia divulgada em nosso país, conforme Albuquerque (2011), entre 1911 e 1930, se manteve viva – se nem sempre na prática pedagógica – pelo menos no campo teórico até os anos de 1970, quando foi substituída por novos contextos, problemas e proposições vinculadas a perspectiva da Pedagogia Tecnicista e a introdução da disciplina de Estudos Sociais no currículo das escolas.

Por outro lado, Rocha (1996) sustenta que após 1970, ocorreram debates referentes as Geografias críticas articuladas com as produções pedagógicas, principalmente aquelas fundadas na Pedagogia dos conteúdos, com vertentes referenciadas a Dermeval Saviani ou na Educação Popular, defendida por Paulo Freire, que se também não trouxeram consequências práticas para o fazer o ensino de Geografia na maioria de nossas escolas, incentivaram grandes debates e

possibilitaram as experiências significativas para certos avanços.

Assim, se não temos ainda hoje o encaminhamento didático pedagógico necessário ao contexto brasileiro para o ensino de Geografia, certamente temos muitas experiências de professores, escolas e instituições que se esforçaram para superar a tradição e o pacto secular e tradicional de se ensinar Geografia. Por estas razões, torna-se importante compreender melhor a contribuição da professora Eloísa de Carvalho e as suas orientações para o desenvolvimento das atividades extracurriculares.

O estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Ourinhos, entre 2020 e 2021, junto ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia, com bolsa de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

2. OBJETIVOS

Geral:

- Identificar as técnicas de ensino utilizadas na escola secundária brasileira, do início do século XX até a década de 1960.

Específicos:

- Destacar quais orientações metodológicas foram destinadas aos professores de Geografia, contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960).
- Compreender as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia.
- Detalhar a técnica da observação direta, escrita por Eloísa de Carvalho, em 1960.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia

Saviani (2012) conceitua a concepção pedagógica Nova ou Moderna, como sendo uma concepção pedagógica renovadora, fundamentada em um pensamento filosófico, que é conduzido pela existência, vida e atividade. Baseado nisso, a natureza humana passou a ser cogitada de modo mutável, motivada por sua existência. No que

diz respeito a esse padrão, a sua disseminação teve como referência o paradigma escolanovista. De acordo com o panorama moderno, a educação aderiu a criança como um modelo de ampliação para a investigação sobre o meio educativo pedagógico. Os interesses dessas análises tornaram-se as vivências, o psicológico, os métodos, o aluno, o interesse e a espontaneidade, utilizando uma Pedagogia focada na orientação experimental, com o auxílio da Biologia e da Psicologia.

Castro (1967) demonstra que na época, o movimento da Escola Nova revelou a Psicologia como a chave do conhecimento da criança e do adolescente para toda ação educativa, no sentido de auxiliar e orientar o professor na compreensão do desenvolvimento do educando e o seu ajuste à sociedade. O importante para o educador era a compreensão do processo de desenvolvimento que conduzia o homem do nascimento até a adolescência, considerando os fenômenos de hereditariedade, crescimento, maturação, aprendizagem e vida social.

Assim, como evidencia Santos (2005), a metodologia do ensino de Geografia passou a considerar os exemplos das recomendações de exploração da Geografia local e o uso do recurso da imaginação, com as atividades que levassem os alunos a imaginar a direção dos elementos geográficos, aliado a atuação do ser humano no espaço territorial, na economia, na política e na sociedade.

Como reforçam Mello e Cuani Junior (2020), o modo de pensar o ensino de Geografia no Brasil, com a orientação da “Geografia moderna”, foi associado aos princípios da Didática da Escola Nova, introduzida como um campo de ensino e pesquisa. Os manuais de ensino, como os de Delgado de Carvalho, consideravam a “atividade do aluno” como ponto de partida para as aulas de Geografia, envolvendo os interesses e as necessidades da criança, em que a aprendizagem aconteceria por meio de algo concreto, que possibilitasse observar a natureza ou da utilização de recursos didáticos capazes de auxiliar os alunos nas lembranças de paisagens e na compreensão dos elementos geográficos.

Além disso, foram introduzidas as novas concepções sobre a sociedade, o homem, a criança, o aluno, o ensino e aprendizagem. “A nova concepção de aluno tinha em vista promover o desenvolvimento ‘natural’ do educando, possibilitando a sua formação de personalidade, o que alterou assim o aspecto interno da escola.” (MELLO; CUANI JUNIOR, 2020, p.4-5).

Carvalho acreditava que a escolha do conteúdo da Geografia escolar deveria se iniciar pelo meio em que vivia o aluno, começando pela sala de aula e a escola,

para depois seguir o estudo dos conceitos relacionados aos fenômenos geográficos. Para ele, a forma de ensinar Geografia estava diretamente ligada ao exercício da observação direta do meio, considerando o papel essencial do professor e tendo como ponto principal o fator humano e as atividades do homem. Dessa maneira, o ensino geográfico se efetivava de maneira simplificada, reforçado pela construção simulada, por exemplo, dos acidentes geográficos em tabuleiros de areia, das molduras de argila, da atividade de localizar e completar mapas e na construção de mapas. Carvalho também incentivava o método de ensino por meio dos círculos concêntricos, partindo do grau de complexidade menor até o mais alto, na presença dos assuntos mais próximos a realidade do aluno e ampliando o aprendizado para a escala global. “Dessa forma, o ensino partiria de palestras com os alunos sobre os lugares que conhecessem para, depois, definir geograficamente, o assunto em questão.” (SANTOS, 2005, p.80).

João Toledo estipulava que as primeiras lições de Geografia deveriam ser ensinadas concretamente, vendo as paisagens locais, dadas as denominações dos acidentes geográficos encontrados no decorrer do passeio, seguido por um diálogo traçado no plano pelo professor. Após o passeio, recomendava-se a elaboração de desenhos, retratando o que era visto, e quanto mais os conteúdos fossem iniciados com as visitas à natureza, melhor seria o ensino geográfico. As aulas poderiam ocorrer por meio de explicações verbais, imagens e gravuras. O roteiro montado pelo professor englobava primeiramente o ensino daquilo que fosse conhecido pela criança e depois iria evoluindo, rumo aos conteúdos desconhecidos. Incluía o ensino progressivo, a dedicação em relação ao ensino, a necessidade de saber equacionar o tempo dedicado a cada um dos ramos da Geografia, a provocação da curiosidade no aluno e o estímulo a busca de um maior conhecimento sobre o assunto (SANTOS, 2005).

Proença ressaltava a necessidade de preparar a mente do aluno para receber o conhecimento, com a observação dos fatos da localidade do aluno, para que ele pudesse ter os elementos de comparação e construção de imagens das coisas distantes. Ele defendia o método de concentração, agrupando os assuntos que tivessem relações entre si e estudando-os em conjunto, com o auxílio da ilustração de lugares, da natureza, da vida social, da localização nos mapas e do fixado, através de exercícios cartográficos.

Assim, a observação direta sobre a natureza era fundamental para a

compreensão da Geografia local, em uma constante sintonia entre natureza e os conteúdos escolares. Ao ar livre, estava o incentivo a imaginação das crianças sobre o que existiria além do horizonte.

Para Proença, o ensino deveria ter uma sequência lógica dos fatos, partindo das particularidades que constituem o geral. A ordem a ser seguida envolvia a obediência as leis da evolução mental, o concreto antes do abstrato, o particular antes do geral, o próximo antes do remoto e o todo analítico-sintético antes das partes. “Aplicados a Geografia, quer isto dizer que a observação das coisas e a consideração dos fatos hão de proceder a formulação das definições, leis e princípios.” (PROENÇA, s/d, p.35 apud SANTOS, 2005, p.82).

A Geografia escolar brasileira na década de vinte passou por questionamentos significativos, associados as orientações teórico metodológicas, implementadas durante a sua consolidação como disciplina nos currículos do século XIX, marcado pela aplicação do modelo da Geografia tradicional em sua prática de ensino. Apoiada em mudanças, perante os fatores sócio históricos, a Geografia frente as transformações da educação brasileira debateu uma nova proposta de ensino, iniciada oficialmente com a reforma Luiz Alves-Rocha Vaz. Conforme Romanelli (1993, p.45) apud Rocha (2000, p.1),

[...] no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; [...] no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização [...].

Por meio disso, era garantido o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, em um cenário de discussões ligadas a necessidade de ampliação do acesso a escolarização, bem como as formas de se repensar a escola, por parte das funções, das técnicas, dos currículos e das metodologias. Nesse período, foi observado um conflito entre os professores que defendiam a concepção tradicional da Geografia e aqueles que eram favoráveis a renovação do ensino.

Segundo Rocha (2000), a reforma Luiz Alves-Rocha trouxe as alterações na educação escolar brasileira, mediante a vertente de professores que estavam empenhados em renovar o ensino de Geografia. A prioridade da reforma era continuar beneficiando os dois níveis de ensino, representados pelo secundário e o superior. Diante as diversas modificações, estava a ampliação do curso secundário para seis

anos e a inserção do regime seriado. Em meio a isso, acabou sendo imposto a uniformização de um currículo para todos os estabelecimentos oficiais do ensino secundário no país, tornando obrigatório os conteúdos indicados pelo Colégio Pedro II. Também observou-se a introdução de uma educação voltada a consolidação do nacionalismo, com o intuito de atender os interesses dos detentores do poder.

No Brasil, foi notório um processo de transformação paradigmática da Geografia escolar, com destaque para a penetração da Geografia Moderna nas salas de aulas. No decorrer do processo de realização dessa nova concepção para os currículos oficiais, de modo a tornar-se o ensino padrão, foi verificado a cooperação do professor Delgado de Carvalho como mentor principal do novo currículo ordenado para a disciplina.

O professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho efetivou os seus estudos na Europa, onde obteve a influência das ideias liberais e democráticas, convertendo-se em um defensor do progresso e da liberdade do homem. Para ele, o objeto de estudo da Geografia seria a Terra como habitat do homem, propondo um conhecimento mais científico e defendendo em primeiro lugar a abertura do entendimento sobre a Geografia elementar. Nas aulas de Geografia humana, ressaltava a relevância da antropogeografia e o uso do método comparativo para o auxílio na aprendizagem das bases modernas, de modo a estudar o universo em relação aos seus habitantes. Ferraz (1995, p.55-56) apud Rocha (2000, p.6) aponta que o método comparativo era um método científico, de fundamentação positivista-funcionalista:

[...] consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos cruciais pois, ao se estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas características principais após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as relações que cada parte tinha com a outra e, somar-se-iam estas várias partes para se ter a noção do todo sistematizado.

Nessa concepção, o principal assunto de estudo seria o meio em que vivia o aluno, enquanto as informações sobre as noções de outras regiões eram acrescentadas ademais, seguido de um caráter suplementar e comparativo. A “Geografia da Pátria” recebia a função de ser a base dos estudos de fisiografia e geologia do globo terrestre. O novo programa de ensino adotado pelo Colégio Pedro II abrangia as inovações do Delgado de Carvalho, caracterizado pelos seguintes aspectos:

[...] restituir aos fenômenos o seu quadro natural, graças à escolha das regiões naturais como base dos estudos fisiográficos; à preocupação de relacionar o máximo possível as questões da “geografia pura” com as de geografia econômica [...] e finalmente, à resolução decidida de atualizar os assuntos, com a correta manutenção ou adoção de pontos práticos e a supressão de outros considerados menos necessários. (ROCHA, 2000, p.8).

Posteriormente a reforma Luiz Alves, o novo programa de ensino de Geografia para a educação secundária do Colégio Pedro II e do Brasil adotou a orientação moderna, difundida por Carvalho, organizando o programa do primeiro ano através dos estudos de astronomia, com a função de estudar a forma da Terra, os movimentos do planeta e a confecção de cartas geográficas. A segunda parte desse programa era focado no estudo de fisiografia e a terceira parte estava atribuída a Geografia humana, integrando o homem e a antropogeografia. Na quarta divisão, encontrava-se a Geografia geral, iniciada pela fisiografia e continuada pela antropogeografia. Era abordada a divisão regional, fundamentada nas diferenças naturais das áreas existentes na superfície terrestre, consolidando assim o conceito de região natural. A divisão política aparecia como um complemento.

No segundo ano, era proposto os estudos de Geografia geral, possuindo uma atuação importante, como o instrumento do nacionalismo. O conteúdo designado passava por um conhecimento mais científico da Geografia nacional, desde a fisiografia, passando pela geologia do território brasileiro e finalizando com a antropogeografia, sobretudo realçada na economia. Juntamente a isso, era inserido o estudo regional, embasado na região natural, que considerava os elementos naturais da paisagem. Ao longo disso, eram adquiridas as cinco regiões a serem estudadas. Dentro dessas regiões brasileiras, procurava-se atingir o estudo fisiográfico e os componentes presentes do gênero humano, ocasionando um estudo da economia local, alicerçada na antropogeografia. O quinto ano era direcionado ao ensino de astronomia e cosmografia, devido ao alcance da aquisição de maturidade necessária para o conhecimento científico.

Delgado de Carvalho apresentou um comentário sobre “As três características do ensino geográfico”, na *Revista Brasileira de Geografia*, no ano de 1945, determinando que a Geografia precisava ser abordada a partir do conjunto de fenômenos coerentes, com a existência de relações constantes e uma explicação definida pela dependência de uns pelos outros. Era designado a comparação de uma interdependência entre a parte física e humana. O autor especificou como eram indispensáveis a observação, a nomenclatura, o estudo da relação homem e natureza

e a explicação, contendo a dosagem de informações pertencentes a idade mental e o preparo da matéria, seguindo pela descrição geográfica, composta pela arte fotográfica e a ilustração. Era destacada também a contribuição do mestre, cabendo assim ao professor o dever de ajustador e organizador de uma sala-ambiente. O aperfeiçoamento do ensino de Geografia incluía a ideia de uma educação contextualizada, que contemplasse a realidade espacial do aluno, estipulando o seu contexto e construindo o conhecimento.

Também, Aroldo de Azevedo publicou na sessão de Contribuição ao “ensino”, da *Revista Brasileira de Geografia*, no ano de 1951, o “Programa de Geografia para o curso secundário”. Ele determinou ali os programas para a primeira e segunda séries ginasiais, sugerindo as noções de Geografia Física, Geografia Humana e Geografia Econômica. Em relação a Geografia dos continentes, instituía que houvesse a união da África e Oceania em apenas uma unidade. O estudo das partes do mundo deveria ser realizado de acordo com os aspectos físicos, humanos, políticos, econômicos e culturais. Estipulava o programa voltado a Geografia regional, para depois evidenciar as potencias do mundo existentes naquela época e uma abordagem feita através dos grupos de países. Além disso, o autor acreditava que os professores precisavam adquirir um papel preponderante no auxílio da formação de personalidades, de modo a conhecer os alunos, as suas representações sociais e os saberes que traziam no decorrer de suas vidas.

Figura 1 - Sumário contendo o texto publicado por Aroldo de Azevedo, no *Boletim Geográfico*, em 1951, intitulado “Programa de Geografia para o Curso Secundário”, disponibilizado na seção “Contribuição ao ensino.”

<u>Sumário deste número</u>	
EDITORIAL:	Atividades da Seção Regional Nordeste — LINDALVO BEZERRA DOS SANTOS (p. 447).
COMENTÁRIO:	O Polígono das Sêcas Brasileiras — Eng. FLÁVIO VIEIRA (p. 451).
TRANSCRIÇÕES:	O Homem e a Amazônia — EDWARD C. HIGBEE (p. 467) — <i>Clima e Civilização: Teoria do Grau de Cultura</i> — Prof. EVERARDO BACKHEUSER (p. 483) — <i>A Geologia da Região Central de Minas Gerais</i> — E. C. HARDER e R. T. CHAMBERLIN (p. 492).
RESENHA E OPINIÕES:	O espírito geográfico da filosofia moderna — JOSUÉ DE CASTRO (p. 545) — A propósito da “ <i>Revista de Geomorfologia Dinâmica</i> ” — ANTONIO TEIXEIRA GUERRA (p. 547) — Plano nacional de transportes — MAURÍCIO JOPPERT DA SILVA (p. 547) — <i>Conservação do Solo</i> — JOSÉ SETZER (p. 552).
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO:	Programa de Geografia para o Curso Secundário — AROLDO DE AZEVEDO (p. 555) — <i>Problemas do Relêvo e da Estrutura do Brasil</i> — Prof. FRANCIS RUELLAN (p. 559)
NOTICIÁRIO:	CAPITAL FEDERAL — Câmara Federal dos Deputados (p. 564) — Presidência da República — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (p. 564) — Conselho Nacional de Imigração e Colonização (p. 564) — Ministério da Guerra (p. 564) — Ministério das Relações Exteriores (p. 564) — INSTITUIÇÕES PARTICULARES — Sociedade Brasileira de Agricultura (p. 565) — CERTAMES — III Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia — (p. 565) — V Congresso Brasileiro de Geologia (p. 565) — UNIDADES FEDERADAS — Espírito Santo (p. 565) — Rio G. do Sul (p. 566) — EXTERIOR — Espanha (p. 566).
BIBLIOGRAFIA:	REGISTOS E COMENTÁRIOS BIBLIOGRÁFICOS — Livros (p. 567) — Periódicos (p. 569).
LEIS E RESOLUÇÕES:	LEGISLAÇÃO FEDERAL — Ementário das leis e decretos publicados durante o mês de outubro de 1950 — Leis (p. 570) — Decretos (p. 570) — <i>Integra da legislação de interesse geográfico</i> — Leis (p. 574) — Decretos (p. 574) — LEGISLAÇÃO ESTADUAL — <i>Integra das leis, decretos e demais atos de interesse geográfico</i> — Espírito Santo (p. 576) — Território Federal do Guaporé (p. 578) — Resoluções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Conselho Nacional de Geografia — Diretório Central — <i>Integra das resoluções de ns. 383 a 386.</i> (p. 580).

Fonte: AZEVEDO (1951).

Figura 2 - Sumário contendo o texto publicado por Delgado de Carvalho, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1945, intitulado “As três características do ensino Geográfico”, disponibilizado em “Comentário.”

<u>Sumário deste número</u>	
EDITORIAL:	A Volta do Brasil ao Instituto Pan-Americano de Geografia e História — CHRISTOVAM LEITE DE CASTRO (pág. 1665).
COMENTÁRIO:	As Três Características do Ensino Geográfico — Prof. DELGADO DE CARVALHO (pág. 1667).
TRANSCRIÇÕES:	Transportes Arcaicos do Brasil — JOAO PANDIA CALOGERAS (pág. 1670). — Geografia Cultural do Brasil — VIII — Dr. B. BRANDT (pág. 1678).
RESENHA E OPINIÕES:	Cartógrafo mecânico (pág. 1686). — “Ofensiva de paz” Junto aos Xavantes ! (pág. 1686). — A geopolítica das nossas fronteiras (pág. 1689). — Amigos do São Francisco (pág. 1690). — Porque “Juiz de Fora” ? (pág. 1691). — Boa vizinhança (pág. 1693). — População recenseada e população estimada do Estado do Rio de Janeiro (pág. 1694). — Sugestões em torno do X Congresso Brasileiro de Geografia (pág. 1690). — Febre de mineração (pág. 1697). — II Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia e Cartografia (pág. 1698). — Paraguai (pág. 1700).
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO:	Noções Gerais de Climatologia — Prof. FABIO DE MACEDO SOARES GUIMARAES (pág. 1703).
TERTULIAS GEOGRÁFICAS SEMANAIS:	Nonagésima segunda tertúlia, realizada em 2 de janeiro de 1945 (pág. 1711). — Nonagésima terceira tertúlia, realizada em 9 de janeiro de 1945 (pág. 1720). — Nonagésima quarta tertúlia, realizada em 16 de janeiro de 1945 (pág. 1733). — Nonagésima quinta tertúlia, realizada em 23 de janeiro de 1945 (pág. 1733). — Nonagésima sexta tertúlia, realizada em 30 de janeiro de 1945 (pág. 1739).
NOTICIÁRIO:	CAPITAL FEDERAL — Presidência da República (pág. 1749). — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (pág. 1750). — Ministério da Aeronáutica (pág. 1752). — Ministério da Agricultura (pág. 1752). — Ministério da Educação e Saúde (pág. 1753). — Ministério da Marinha (pág. 1756). — Ministério das Relações Exteriores (pág. 1756). — Ministério da Viação e Obras Públicas (pág. 1757). — INSTITUIÇÕES PARTICULARES — Academi Brasileira de Ciências (pág. 1757). — Associação Brasileira de Imprensa (pág. 1758). Clube de Engenharia (pág. 1758). — Instituto Cartográfico Canabrava Barreiros (pág. 1760). — Instituto Nacional de Ciência Política (pág. 1760). — Sociedade Nacional de Agricultura (pág. 1761). — CERTAMES — Centenário do Barão do Rio Branco (pág. 1761). — Conferência Econômica Internacional (pág. 1762). — X Congresso Brasileiro de Esperanto (pág. 1763). — Os Anais do X Congresso Brasileiro de Geografia (pág. 1763). — UNIDADES FEDERADAS — Amazonas (pág. 1764). — Goiás (pág. 1764). — Minas Gerais (pág. 1765). — Paraná (pág. 1765). — Pernambuco (pág. 1765). — Piauí (pág. 1765). — Rio Grande do Sul (pág. 1766). — Santa Catarina (pág. 1766). — São Paulo (pág. 1766). — MUNICIPIOS — Alpinópolis (pág. 1768). — Cacequi (pág. 1769). — Campos (pág. 1769). — Canela (pág. 1769). —

Fonte: CARVALHO (1945).

Assim, dentre o debate pedagógico da época, encontraremos o destaque a saída de campo. Claval (2013) menciona as convicções do trabalho de campo, indicando os seus primeiros teóricos no século XVIII, a sua estabilização no decorrer no século XIX e o seu triunfo no início do século XX. Alexander von Humboldt (1769-1859) foi um físico, naturalista, explorador e geógrafo, que acentuou a descoberta da especificidade das paisagens e a sua distribuição no espaço, colaborando para a evolução da Geografia na virada do século XVIII para o XIX. Para ele, a realidade continha a forma de paisagens, persistindo a necessidade de apreender sobre a sua fisionomia de conjunto, através das saídas de campo, proporcionando o entendimento global, a oportunidade de captar as especificidades, a diferenciação qualitativa e as individualidades. Assim, a concretização da compreensão do mundo estava guiada

pela experiência prática e contava com o auxílio dos textos, dos desenhos, das imagens e dos mapas.

No século XIX, o trabalho de campo foi sendo aprimorado de acordo com a evolução de infraestruturas, que permitiam apreciar as paisagens nos países, recorrendo aos serviços oficiais, que faziam os levantamentos sistemáticos da pesquisa em campo. Ao longo desse período, foi ressaltado o valor cívico do trabalho de campo, sendo útil para a formação cidadã dos alunos, propiciando o desenvolvimento harmonioso e o fortalecimento do corpo. Dessa maneira, “[...] o leva a conhecer o mundo assim como ele é e ensina-o a se movimentar dentro dele, a tirar partido da organização particular de cada espaço.” (CLAVAL, 2013, p.4). No final dessa época, foi possível relacionar as análises sistemáticas com o trabalho de campo, em que as saídas de campo passaram a ser conduzidas mediante o apoio dos mapas topográficos, temáticos e geológicos, possibilitando uma maior compreensão dos dados estatísticos.

No início do século XX, a técnica do trabalho de campo ocupava um papel central na mitologia do geógrafo, podendo levar a uma interpretação psicanalítica. Na metade do século XX, passou a ser base da pesquisa, integrando os modelos hipotético-dedutivos, direcionando-se as ciências aproximadas, enfatizando os dados coletados por outros, investigando os arquivos e participando da elaboração das teses. Nesse momento, o contato direto com o campo explicava apenas uma parte do que se conhecia, situando a prática do campo tradicional em um outro momento da pesquisa, com a diferenciação da finalidade e o caráter calculista.

4. MATERIAL E MÉTODOS

A investigação consistiu em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo documental se deu por meio de seleção de fontes primárias e secundárias já identificadas e recuperadas pela orientadora, especialmente nos acervos da FFCL da USP, incluindo os periódicos da época e outras fontes documentais, tais como os relatórios da universidade. Foi considerada como fonte privilegiada de pesquisa o texto “Notas de Didática da Geografia”, escrito por Eloísa de Carvalho, em 1960. Para o relato da vida e obra da autora Eloísa de Carvalho, foram utilizados os arquivos referentes a extinta Universidade Nacional de Filosofia, como as cartas, localizadas no *Dicionário histórico-biográfico brasileiro*, do Centro de Pesquisa e Documentação

de História Contemporânea do Brasil (CEPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), disponível no *site* <http://cpdoc.fgv.br/>. Inicialmente, através do acervo contido no *site* foi realizado o pedido de acesso as cartas digitalizadas em pdf. Em seguida, os organizadores do acervo entraram em contato, por e-mail, para o processo de aquisição dos documentos. Posteriormente ao processo e quitação dos valores, as cartas foram enviadas por e-mail.

Foram selecionados ainda os artigos do *Boletim Geográfico*, cujos temas se aproximam do ensino. Após identificadas as técnicas de ensino indicadas para uso na escola secundária, especialmente as que dão encaminhamentos para as atividades extracurriculares, buscou-se ampliar a compreensão de suas bases teóricas. Por fim, foi detalhada a técnica da observação direta.

Na sequência foram realizadas as tabulações em formato de quadros e gráficos, considerando o tipo de atividade, os autores e os textos selecionados.

Os dados coletados foram analisados à luz da bibliografia especializada em ensino e ensino de Geografia e os resultados foram sistematizados em formato de resenhas de textos, e por fim, artigo acadêmico e/ou textos completos para apresentação em eventos científicos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Eloísa de Carvalho: aspectos da vida e da obra

A Eloísa de Carvalho foi filha do então oficial do exército capitão José Batista de Carvalho, Geógrafa, professora de Geografia, tornou-se uma pesquisadora e técnica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo enviada para a França, junto ao “Institut de Géographie de Faculte de Lettres” da Sorbonne, e Strasbourg, Lyon, Grenoble e Montpellier, com o intuito de obter o seu aperfeiçoamento profissional. Ela também participou da elaboração do mapeamento das expedições geográficas do IBGE em 1944 e 1950, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 - Participação da Eloísa de Carvalho na elaboração do mapeamento das expedições geográficas do IBGE

Ano	Área pesquisada	Objetivo	Pesquisadores	Fonte de referência
1944	Paraná e Santa Catarina – trecho Guarapuava-Laranjeiras	Estudos de geomorfologia, climatologia e Geografia humana	Eloísa de Carvalho	<i>Boletim Geográfico</i> , v.2, n.24, mar. 1945, p.1929
1950	Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná	Programa da I Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia	Orlando Valverde, Marília Veloso, Eloísa de Carvalho e outros	<i>Revista Boletim Geográfico</i> , v.12, n.2, abr./jun. 1950, p.340

Fonte: ABRANTES (2014).

Org.: Elaborado pela autora (2021).

Assumi o cargo de chefe da seção dos estudos sistemáticos no então Conselho Nacional de Geografia (CNG), de onde escreveu as orientações sobre a Didática da Geografia, no contexto escolanovista. Também teve publicado o livro *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem*, organizado em co-autoria com Antonio Teixeira Guerra (1924-1968). Além disso, teve textos publicados na *Revista Brasileira de Geografia*, intitulados “A produção agrícola no Brasil (1959)”, em co-autoria com Hilda da Silva; “A lavadeira” (1948a) e “Favelas” (1948b), disponibilizados na seção “Tipos e aspectos do Brasil”.

A sua educação secundária ocorreu no Colégio Pedro II, com o término do curso ginasial em 1936 e o complementar de Medicina em 1938, devido à pressão da família. Em 1939, ingressou na Universidade do Distrito Federal para cursar História, sendo transferida em seguida para a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, onde formou-se na seção de Geografia e História. Lecionou no curso preparatório da Faculdade Nacional de Filosofia, na instituição La-Fayette, do Rio de Janeiro, por dois anos. Encerrou, em 1942, o curso de Didática na Faculdade Nacional de Filosofia (CARVALHO, 1943; ABRANGES, 2014).

Figura 3 - Sumário indicando os textos publicados por Eloísa de Carvalho, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1948, intitulados “A lavadeira” e “Favelas”, disponibilizados na seção “Tipos e aspectos do Brasil.”

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA	
SUMÁRIO DO NÚMERO DE JULHO-SETEMBRO DE 1948	
ARTIGOS	
A Vegetação e o Uso da Terra no Planalto Central, pelo Prof. LEO WAIBEL	335
Um Programa Geográfico de Experimentações e de Pesquisas em Zona Tropical, pelo Prof. PIERRE GOUROU	381
Reconhecimento Geomórfico nos Planaltos Divisores das Bacias Amazônica e do Prata entre os Meridianos 51° e 56° WG, pelo Prof. FERNANDO F. M. DE ALMEIDA	397
VULTOS DA GEOGRAFIA DO BRASIL	
Raimundo Lopes, pelo Eng. VIRGILIO CORREIA FILHO	441
Henry Walter Bates, pelo Eng. VIRGILIO CORREIA FILHO	444
COMENTÁRIOS	
Breves Notícias sobre a Geologia dos Estados de Paraná e Santa Catarina, pelo Prof. SILVIO FRÓES ABREU	447
A Mudança da Capital do País, pelo Eng. CHRISTOVAM LATE DE CASTRO	449
Terminologia Geográfica, pela Redação	452
TIPOS E ASPECTOS DO BRASIL	
A Lavadeira, pela Profª. ELOÍSA DE CARVALHO	457
Favelas, pela Profª. ELOÍSA DE CARVALHO	459
NOTICIÁRIO	
CARTA COROGRÁFICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	461
CONFERENCIA INTERNACIONAL DA HILÉIA AMAZONICA	467
PRIMEIRO CONGRESSO DE HISTÓRIA CATARINENSE	468
SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO SOLO	470
CONSULTORES TÉCNICOS DO C.N.G.	473
Pág. 1 — Julho-Setembro de 1948	

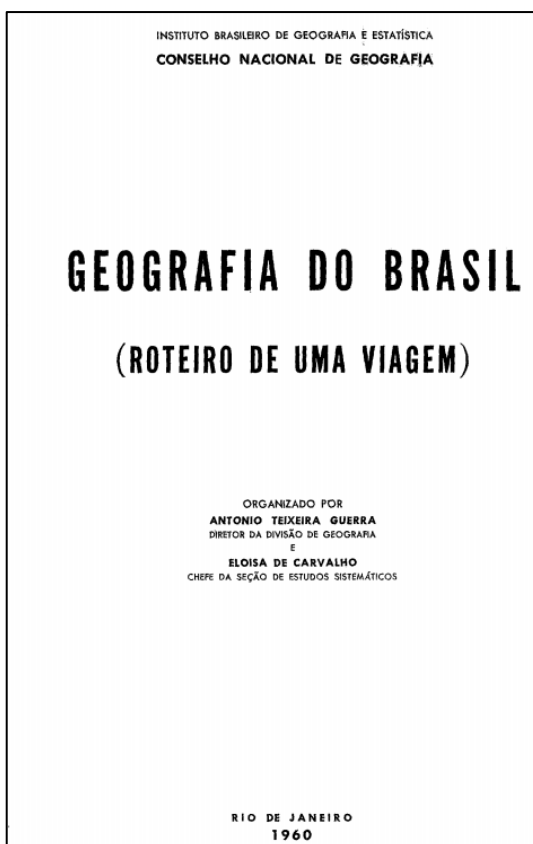
Fonte: CARVALHO (1948a; 1948b).

Figura 4 - Sumário indicando o texto publicado por Eloísa de Carvalho, em co-autoria com Hilda da Silva, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1959, intitulado “A produção agrícola no Brasil em 1957”, disponibilizado na seção “Comentários.”

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA	
SUMÁRIO DO NÚMERO DE ABRIL-JUNHO DE 1959	
ARTIGOS	
O Problema da Terra no Brasil pelo Dr. EDGARD TEIXEIRA LEITE	127
Os Solos do Núcleo Colonial do Tinguá pelo Prof. BENEVAL DE OLIVEIRA	147
Aspectos Geográficos do Abastecimento do Distrito Federal pela Prof. ^a MYRIAM GOMES COELHO MESQUITA	165
VULTOS DA GEOGRAFIA DO BRASIL	
Gago Coutinho pelo Eng. ^o VIRGÍLIO CORRÊA FILHO	191
COMENTÁRIOS	
A Produção Agrícola do Brasil em 1957 pelas Prof. ^{as} ELOÍSA DE CARVALHO e HILDA DA SILVA	195
Ilhas Havai — 50. ^o Estado Norte-Americano pela Prof. ^a THEREZINHA DE CASTRO	221
TIPOS E ASPECTOS DO BRASIL	
Mutirão pelo Prof. ROSALVO FLORENTINO DE SOUSA	223
NOTICIÁRIO	
OPERAÇÃO NORDESTE	225
DIVISÃO DE GEOGRAFIA	233
EDITADO NA ALEMANHA UM MODERNO COMPÊNDIO DE GEOGRAFIA ..	233
CURSO SOBRE RECURSOS NATURAIS DO BRASIL	234
ALMIRANTE ANTÔNIO ALVES CÂMARA	235
OTTO MAULL	236

Fonte: CARVALHO (1959).

Figura 5 - Capa do livro *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem*, organizado e publicado por Eloísa de Carvalho, em co-autoria com Antonio Teixeira Guerra, no Conselho Nacional de Geografia, em 1960.



Fonte: GUERRA; CARVALHO (1960).

A afinidade da autora com o ensino de Geografia acompanhou um período de dificuldade para a obtenção de emprego em escolas secundárias, no ano de 1943, após a sua formação. Foi observado também o problema relacionado a falta de aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro. Devido a esses motivos, naquela época, os licenciados encontravam-se inseguros e angustiados. Buscando amenizar essa situação, uma das alternativas encontradas por Eloísa de Carvalho foi enviar uma carta ao então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, contando a sua trajetória de vida e recorrendo ao pedido de ajuda para encontrar uma solução ao seu problema, assim como de seus demais colegas de turma. Nessa carta, foi relatado a falta de verbas ou vagas como justificativas por parte das instituições nos locais em que a Eloísa de Carvalho procurou acesso à carreira docente, além de receber argumentos preconceituosos, no sentido de diminuição da sua capacidade profissional. Assim, clamou o pedido ao ministro para o fornecimento de um trabalho em sua área como educadora. Alguns dias após o envio da sua carta, o Departamento de Administração

do Ministério de Educação e Saúde encaminhou uma carta a Eloísa de Carvalho, contendo uma resposta redigida em nome do então Ministro Gustavo Capanema, afirmando que a Administração do ensino vinha tentando resolver os problemas demonstrados, assim como declarando que a licença universitária constituía um título de grande valor para a prática do magistério secundário oficial. Reconhecia que havia o predomínio de muitos professores anteriormente formados pela Faculdade Nacional de Filosofia e registrados nas instituições particulares, enquanto prevalecia uma transição lenta dos professores da Faculdade de Filosofia para a execução da profissão nesses locais, demandando um tempo de espera maior. Por fim, foi oferecida a ela a sugestão de aproveitamento de seus serviços no Colégio Pedro II, no início do ano de 1944, estabelecendo uma tentativa de acesso como professora na instituição. No entanto, como já mencionado, naquele momento a Eloísa de Carvalho ingressou no IBGE.

Imagem 1 - Carta escrita por Eloísa de Carvalho e enviada a Gustavo Capanema, em 1943, sobre as dificuldades para obtenção de emprego em escolas secundárias e sobre o problema do aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.

GC/ CARVALHO, E.

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 1943

Ex^{mo} Sr. Ministro da Educação

Senhor, lhe escrevo é uma ex-aluna da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo fim é pedir ao senhor ministro, que tanto interesse tem demonstrado pela Faculdade de Filosofia, que se digno atender nas necessidades dos professores saídos daquela casa, muitos dos quais, como eu, se encontram em situação angustiosa devido à falta de emprego.

Senhor ministro, sou filha de um oficial do exército, reformado,

Capitão José Batista de Carvalho, que tem a seu cargo uma família com posto de cinco pessoas e cujos rendimentos, na época atual, são insuficientes para a manutenção da mesma. Minha educação secundária foi realizada no Colégio Pedro II, onde terminei o curso ginasial em 1936 e o complementar de medicina em 1938, sempre com ótimos resultados, sem ter sido obrigada a repetir um ano sequer.

Em 1939 ingressei na Universidade do Distrito Federal para cursar História, pois o magistério sempre me havia atraído e, se havia cursado o complementar de medicina

1

com destino à Escola de Odontologia, foi tão somente seguindo as orientações da família.

Com o decreto de 4 de abril de 1939 que criava a Faculdade Nacional de Filosofia, vi-me transferida para a nova instituição, iniciando a minha vida de estudante de curso superior no ambiente da F.N.F., seção de Geografia e História, de vez que os dois cursos passaram a constituir um só.

Em 1941, tendo terminado o curso de conteúdo das matérias a cujo estudo me destinara, fui indicada para concorrer a uma bolsa de estudos por intermédio do Instituto Brasil-Estados Unidos, o que, por absoluta falta de meios foi impedida de realizar, mas, cujo documento comprobatório tenho em meu poder, expedido pela Faculdade Nacional de Filosofia.

Em 1942 terminei o curso de Didática, ainda na F.N.F., tendo sido aprovada em todas as disciplinas em primeira época e tendo logrado obter, como nota mínima nos exames o quinqüeto.

Após terminar o curso procurei colocação em vários colégios da capital, sem nada ter conseguido, po-

nham. O Colégio Pedro II, onde estudei;
 o Instituto La-Fayette, em que lecionei
 nos dois anos consecutivos no curso
 preparatório à sua Faculdade
 de Filosofia; o Anglo-Americano, o
 Vera Cruz, o Menem Louis, o Juruena,
 a moderna Associação Brasileira
 de Guaxupé, o País de Ozequias,
 o Metropolitano, o Latino Americano
 e outros, onde fui por
 indicação de colegas, não me
 abriram suas portas. Todos os diretores
 tinham a mesma resposta ao meu
 pedido — falta de verba ou de vagas,
 sendo chegado algum mesmo, a dizer
 que não davam turnos a moças pelo

fato delas não saberem manter
 disciplina, enquanto que outros
 chamavam a nossa Faculdade de
 "escola de meninas"

Por intermédio de pessoas amigas
 recorra ao Secretário de Educação
 do Estado do Rio e também ao
 Diretor do Curso Industrial do
 Ministério da Educação.

Eis porque, Sr. Ministro, nada
 tendo conseguido nesses diversos
 setores, resolvi escrever a S. Ex.ª,
 na esperança de que seja dada uma
 solução ao meu caso que é
 também o de muitos colegas.

Dure-se dizer a todo o momento
 que ha falta de professores com

potentes, que o ensino secundário
 está desmoralizado, que é necessário
 uma reação. Entretanto, Sr. Ministro,
 de onde virá essa reação
 tão esperada e tão desejada? As
 pessoas bem intencionadas que
 se dedicam ou se interessam
 pelo nosso ensino secundário, ou
 sabem esperar que ela se possa
 realizar a medida que tivemos
 professores que compreenderam o
 seu papel, que tiveram uma formação
 técnica tal, que lhes permitiu
 tirar o melhor com consciência o seu
 papel não só de professores mas,
 de verdadeiros educadores. Eu
 também pensava, senhor ministro

não, como aquelas pessoas, que a
 situação do professor secundário
 tecnicamente preparado para
 exercer sua missão, fosse um
 dia definida. Esse dia, porém,
 ao que parece, não está a chegar...

Eu preciso trabalhar, Sr. Ministro
 da Educação. Sérias imposições
 de ordem financeira levaram-me a
 sentir cada vez mais premente
 essa imperiosa necessidade e em
 entendendo que me devo dedicar
 à minha profissão na minha
 especialidade, a menos que
 queira aumentar o número
 dos desadaptados profissionais

naturalmente que por aí vivem.

É isso que eu venho pedir, ao Senhor Ministro da Educação que me ajude a conseguir, um trabalho no qual eu possa contribuir para a vitória da nossa causa, que é também a do mundo civilizado.

Lembrando uma resposta favorável ao meu caso, que é o de muitos outros colegas, certamente é ditada pela boa vontade que lhe inspira tudo quanto se relacione com a Faculdade N. de Filosofia, despoço-me respeitosamente.

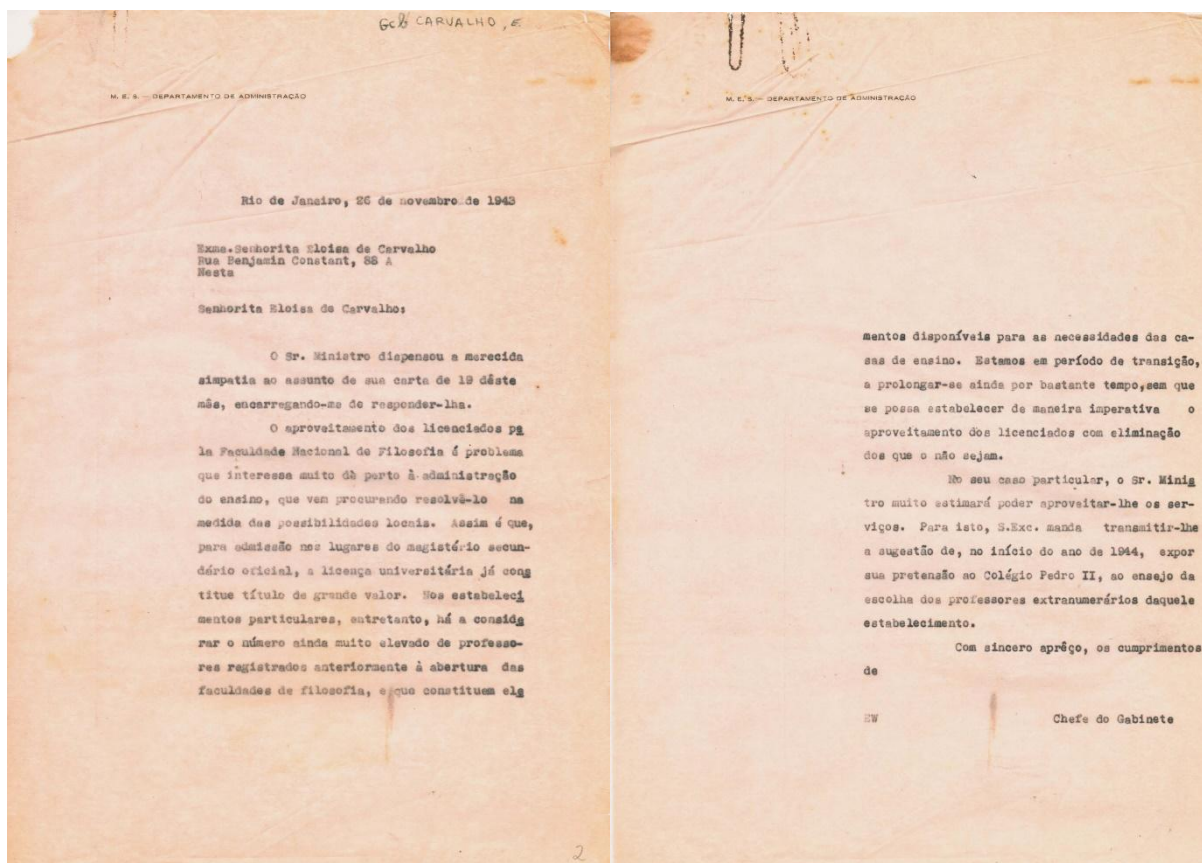
Gloisa de Carvalho

R. Benjamin Constant, 88 F. Glória

Tel - 42-4637

Fonte: CARVALHO (1943).

Imagem 2 - Resposta de Gustavo Capanema, escrita pelo Departamento de Administração do Ministério de Educação e Saúde, em 1943, sobre a carta de Eloísa de Carvalho, relacionada as dificuldades para obtenção de emprego em escolas secundárias e o problema do aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.



Fonte: BRASIL (1943).

5.2. Orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960)

O artigo “Notas de Didática da Geografia”, publicado no número 156, no ano de 1960, foi considerado fonte privilegiada de pesquisa. O texto tem 17 páginas e é subdividido de acordo com os seguintes subtítulos, a saber: “I- Objetivos do ensino da Geografia”; “II- O material didático na Geografia”; “III- As técnicas do ensino geográfico nos cursos de grau médio”; “IV- O plano de aula”; “V- Apêndice e bibliografia geral”; e “VI- O estudo dirigido e a Geografia”.

Nessas notas, de Didática a professora Eloísa reforça que:

Sendo a geografia a ciência da localização, descrição, explicação e comparação das paisagens e das atividades humanas à superfície do globo, seu ensino é dos mais educativos. Além de desenvolver nos alunos o "pensamento geográfico" traz-lhes primeiro a possibilidade de pensar universalmente; 2.º) - u'a [sic] melhor compreensão dos problemas do seu e de outros países; 3.º) - a noção da utilização sábia das riquezas naturais; 4.º) - a noção da interdependência e compreensão entre os povos. (CARVALHO, 1960, p.454).

Préve (1989) favorece a discussão aqui apresentada, já que mostra um estudo do papel do *Boletim Geográfico*, no que se refere a Metodologia do ensino de Geografia, no período de 1943 a 1978, com destaque para a seção "Contribuição ao ensino". Segundo a autora, as temáticas presentes na análise dessa seção continham os trabalhos que priorizavam a busca do conteúdo ou as bases de conteúdos pelo professor, na qual sucedia uma tradução do vivido, lido nos relatos das viagens de exploração naturalistas e das pesquisas científicas, para o ensino de informações geográficas aos alunos. Nesses trabalhos, são evidenciados os glossários elaborados por Antonio Teixeira Guerra, atuante no campo geológico e geomorfológico, representando uma valorização da publicação e do professor-leitor.

Os conteúdos eram destinados aos professores dos mais variados níveis de ensino, previam manter o professor atualizado, com o aprofundamento no campo científico das ciências, que exigiam uma maior agilidade quanto as habilidades intelectuais. Possibilitavam ao professor secundário da Geografia a divisão dos conteúdos em dois grandes grupos, definidos pela Geografia do Brasil e Geografia Geral, demonstrando que a Geografia Física era mais favorecida em relação a Geografia Humana. Normalmente, elas apareciam de maneira justapostas.

No processo educativo, durante o contexto escolanovista, Eloísa de Carvalho (1960) apresenta no texto em questão os recursos auxiliares do estudo da disciplina de Geografia, compostos pelas experiências, viagens, a solução inteligente de problemas de ordem física e os hábitos de ordenação do pensamento. Além disso, a autora relatava que a Geografia nas escolas brasileiras, a partir do curso primário, envolvia a "[...] noção do meio em que vive o aluno, baseada em uma explicação sumária do mesmo: a rua, o quarteirão, a fazenda, a praça, a vila etc.; depois, mais tarde, o município, o estado, o país, o continente." (CARVALHO, 1960, p.454).

As atividades geográficas extracurriculares aplicadas no ensino secundário foram apresentadas como possibilidades de serem estimuladas pelo professor. Dentre elas, existia a observação direta, a observação indireta, o registro, a aquisição do vocabulário técnico-geográfico, o pensamento reflexivo, a solução de problemas

geográficos, a confecção de sumários e sinopses geográficas e a expressão autônoma do pensamento. O material didático contemplava o destaque ao quadro negro, os globos, os mapas, os filmes, o livro didático, a biblioteca geográfica e o gabinete de Geografia. Possuía uma importância como elemento condicionador e motivador das atividades discentes, em que:

[...] os fatos geográficos estudados como resposta às condições de sua localização, onde, como, porque – são de grande auxílio os elementos de que deverá dispor o professor a fim de fazer compreender aos alunos os diversos fenômenos geográficos – físicos, humanos e econômicos que se passam na superfície da Terra. (CARVALHO, 1960, p.456).

Desta forma, Eloísa de Carvalho indicava aos professores alguns saberes metodológicos e princípios pedagógicos indispensáveis à prática docente da Geografia à época, que podem ser sintetizados pelas ideias de:

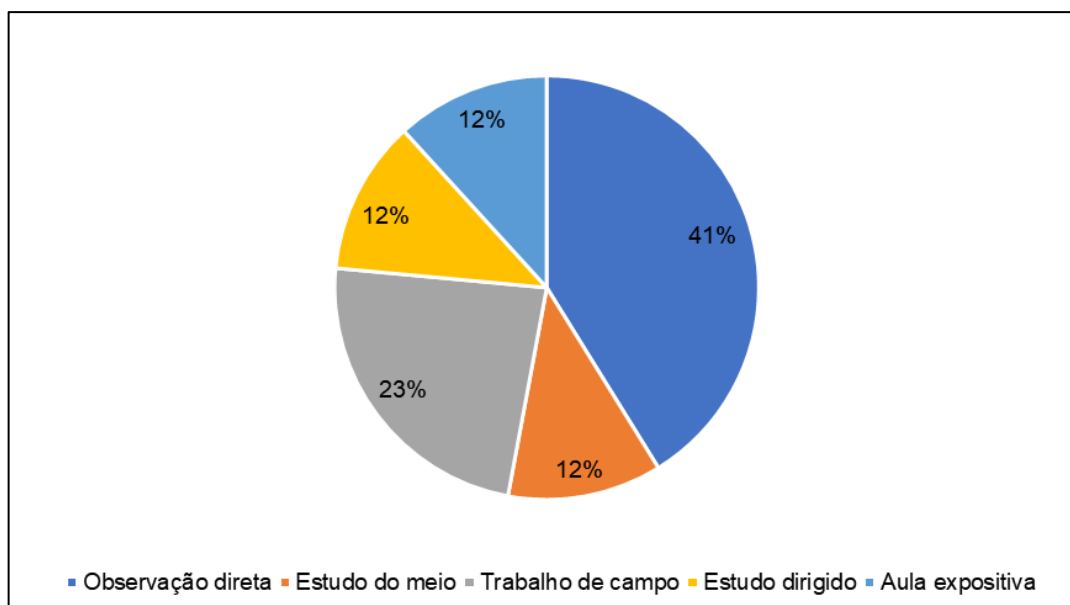
- sujeito ativo (piagetiano);
- estudo por investigação;
- estudo da realidade imediata do aluno;
- valorização primeiro da experiência, da observação direta, que deveriam anteceder o estudo de fenômenos e compreensões abstratas;
- uso de objetos e recursos didáticos;
- aplicação de técnicas de ensino consideradas enquanto elementos representativos do “novo” em educação.

Apresentamos no Quadro 2 e nos Gráficos 1 e 2 a sistematização dos recursos didáticos e das técnicas de ensino mais utilizados no período escolanovista. Para tanto, consideramos os artigos publicados no *Boletim Geográfico*, elencados e organizados por Prêve (1989). Consideramos também a análise da produção sobre os manuais de ensino da época elaborada por Santos (2005), além de consultar os manuais de Carvalho (1925); Proença (1928); e Toledo (1930). Além das fontes documentais produzidas pelos sujeitos da época, a análise de Azambuja (2012) reforçou os achados da pesquisa.

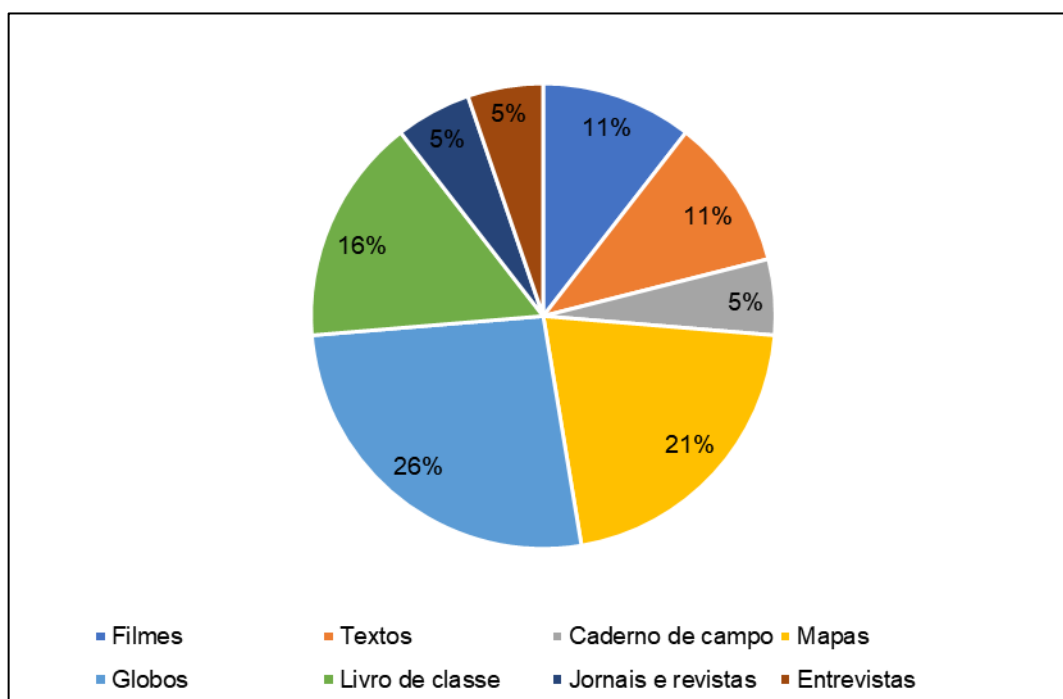
Quadro 2 - Técnicas de ensino e recursos didáticos mais utilizados no período escolanovista (1925-1960)

Técnicas de ensino	Autores	Recursos didáticos	Autores
Observação direta	Carvalho (1960); Santos (2005); Préve (1989); Proença (s/d); Carvalho (1925); Toledo (1930); Azambuja (2012)	Filmes	Préve (1989); Carvalho (1960)
Estudo do meio	Azambuja (2012); Préve (1989)	Textos	Préve (1989); Carvalho (1925)
Trabalho de Campo	Carvalho (1960); Azambuja (2012); Carvalho (1960); Préve (1989)	Caderno de campo	Azambuja (2012)
Estudo dirigido	Préve (1989); Carvalho (1960)	Mapas	Carvalho (1960); Carvalho (1925); Proença (s/d); Toledo (1930)
Aula expositiva	Préve (1989); Carvalho (1960)	Globos	Carvalho (1960); Carvalho (1925); Toledo (1930); Proença (s/d); Préve (1989)
		Livro de Classe	Préve (1989); Carvalho (1960); Azambuja (2012)
		Jornais e Revistas	Carvalho (1960)
		Entrevistas	Azambuja (2012)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 1 - Técnicas de ensino utilizadas no período escolanovista (1925-1960)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 2 - Recursos didáticos utilizados no período escolanovista (1925-1960)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por meio do gráfico 1, é possível observar que a técnica de ensino mais utilizada no período escolanovista foi a observação direta (41%), seguido pelo trabalho de campo (23%), com menos frequência e finalizando junto as técnicas de ensino menos utilizados na época, demonstradas pela aula expositiva (12%), o estudo dirigido (12%) e o estudo do meio (12%). De acordo com o gráfico 2, os recursos

didáticos mais utilizados no período escolanovista foram os globos (26%), seguido pelos mapas (21%), o livro de classe (16%), os textos e filmes (11%), enquanto os jornais (5%), as revistas (5%) e as entrevistas (5%) aparecem como os menos utilizados na época.

Considerando as premissas escolanovistas, seria garantido a provocação no interesse da classe, o fornecimento de uma visão mais concreta e intensa dos temas, tornando a aprendizagem menos abstrata e penosa, economizando tempo e esforço. As técnicas de ensino consideravam um plano de curso flexível, adaptado as condições de cada ano, com os objetivos específicos do curso, o planejamento do trabalho docente, a organização dos conteúdos do curso, a distribuição da matéria pelo tempo disponível, a seleção e organização do material didático, a escolha do livro didático e a sua execução.

O plano de aula também era flexível, atualizado, incluía os objetivos específicos da aula, a seleção do conteúdo, a motivação, o desenvolvimento do conteúdo, a determinação e variação da técnica didática, a sua execução, a tarefa e contava com a maneira como o conteúdo seria transmitido aos alunos, buscando a coordenação e realização das atividades discentes e docentes em vista de um objetivo comum.

A aquisição de uma base geográfica no curso secundário levaria o educando a compreender a influência da Geografia sobre as atividades sociais. Em geral, a verificação da aprendizagem se daria com a utilização dos critérios clássicos e modernos, em que era realizado através das provas, exames e testes. E “[...] assim, dar-se-ia facilidade aos alunos de exprimir seu pensamento reflexivo, ao mesmo tempo que seria eliminada certa dose do critério subjetivo que quase sempre entra no julgamento das provas clássicas.” (CARVALHO, 1960, p.467).

5.3. Estudo dirigido e aula expositiva

Apresentaremos aqui considerações sobre as técnicas de ensino do estudo dirigido e da aula expositiva. As demais técnicas serão abordadas mais adiante no texto. Com relação aos recursos didáticos, não faremos um estudo mais abrangente, pois trata-se de objeto da pesquisa de IC de Leandro Bacili Braz, intitulado “Abordagens sobre recursos didáticos na história do ensino de Geografia no Brasil (1930-1960)”, também realizado no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

Considerando a auto atividade reflexiva dos alunos, era indicado o estudo dirigido, para a assimilação dos conhecimentos, dos princípios, das leis e dos problemas que necessitavam de demonstração ou prática, levando os educandos a descoberta ou explicação de certos fenômenos e a apresentação dos resultados. Nesse sentido, era enfatizada a utilização do livro de classe - constituído de dados recentes e dos progressos da ciência - as ilustrações, os resumos, os livros de texto de autores diferentes e os quadros sinóticos para a análise e discussão com os alunos.

A análise e o fichamento auxiliariam no desenvolvimento do método da crítica construtiva nos estudantes. Era incentivada a leitura de jornais ou revistas, possibilitando a motivação do educando e a compreensão das inter-relações dos fenômenos físicos e humanos, despertando a apreensão das relações causais entre os fatos e representando a oportunidade de preparo para a vida e a formação da personalidade humana.

Na década de 1920, a realidade rural era muito próxima da vida dos indivíduos. Em razão disso, a metodologia do ensino geográfico destinava-se a essa realidade, estando as escolas situadas nesse ambiente. As recomendações eram baseadas na exploração da Geografia do local, mostrando os aspectos como os vales, os rios, entre outros. Partindo da localidade, a ordem do estudo seguiria o analítico sintético, “Ir do todo às partes e depois reconstruir mentalmente o todo, relacionando entre si as diversas partes [...]”. (PROENÇA, s/d, p.40 apud SANTOS, 2005, p.84).

João Toledo e Proença retratavam que o professor precisaria ter o objetivo da aula a ser ministrada e a atividade a ser realizada de modo muito claro. Admitiam também o prosseguimento de um diálogo referente ao plano, o suporte em um ensino progressivo, o rigor no método de ensino, a preocupação didática, a averiguação da assimilação dos conteúdos pelos alunos, a distribuição devida do tempo dedicado as atividades e a instigação da curiosidade nos alunos. Existia uma necessidade em fazer com que a criança sentisse a vontade de mover-se, experimentar e conhecer as coisas. Com isso, era possível criar o estímulo na busca do maior conhecimento sobre o que seria ensinado em classe. O ambiente fora da sala de aula contribuía com a grande abrangência de materiais que poderiam ser utilizados no ensino. As figuras e os objetos faziam com que as crianças observassem e entendessem melhor a Geografia.

De acordo com o planejamento da disciplina, Proença estabelecia que o ensino de Geografia se dividia em dois pontos, o primeiro estaria relacionado a organização

do curso e do programa, e o segundo, a maneira de preparar os conteúdos que seriam assimilados pelos alunos. Ele considerava a importância do professor se atentar a fase que precedeu o ensino por parte dos alunos, devendo ter uma sequência lógica dos fatos, com uma ordem a ser seguida. Os efeitos, as causas, as correlações, as revisões constantes da matéria e as recapitulações estariam presentes no método de ensino.

O centro de interesse estava nas formas de imaginação, simbolização e representação que os alunos traziam, associando essas práticas a realidade. Em relação a flexibilidade dos planos, “[...] a iniciativa e o saber do mestre, as condições especiais da escola e dos alunos determinarão mudanças na ordem do aprendizado [...]”. (TOLEDO, 1930, p.240 apud SANTOS, 2005, p.102).

Carvalho (1925) acreditava na escolha de exemplos que realmente reproduzissem o que se gostaria de ensinar, uma boa explicação do professor e os meios para tornar a aula mais interessante. O texto funcionava como um guia, indicando o caminho a ser percorrido e sendo a base da argumentação. Atuava como uma fonte de informação, inspiração, estímulo e intérprete. Era impulsionado a reflexão, discussão e submissão dos alunos aos problemas em busca de respostas.

Além disso, era enfatizado o agrupamento das relações que os fatos geográficos mantinham entre si, o foco destinado aos conhecimentos do país de origem, a ampliação do conhecimento contido no livro didático e a relação das ações dos homens com as transformações ocorridas no mundo.

O desenvolvimento do processo de ensino é destacado por Veiga (2011), avaliando os fundamentos do estudo dirigido, a forma em que era efetuado no ambiente da sala de aula e a sua concepção nos livros de Didática. Ela salientou a necessidade de os professores propiciarem os meios para a capacidade de interpretação de texto nos alunos, concedendo uma leitura crítica, criativa e autônoma. Para isso, a autora utilizou os resultados de uma pesquisa do cotidiano escolar, o posicionamento de diferentes autores sobre o tema e distinguiu os pontos básicos relacionados ao progresso do estudo dirigido.

Os livros de Didática, da década de 1960, descreviam o conceito de estudo dirigido como “[...] um conjunto de textos com abordagens heterogêneas, onde se encontram desde um posicionamento escolar escolanovista, com enfoque predominantemente psicológico, tão usuais em livros de didática [...]”. (VEIGA, 2011, p.72). O esclarecimento sobre a técnica de ensino era realizado de forma reducionista,

empobrecida e neutra, sendo restringido a um conjunto de orientações prescritivas. Os processos de ensino eram estimulados, encontrando-se conduzidos pela forma de aquisição do conteúdo escolar. A perspectiva da Didática estava direcionada para o aperfeiçoamento da técnica e contrariamente a conexão com o contexto social das escolas. Portanto, os conceitos de ensino e aprendizagem “[...] entram em choque quando se analisa a natureza das orientações que de forma geral são normas prescritivas e elenco de requisitos com predomínio da dimensão técnica.” (VEIGA, 2011, p.76).

No período entre 1917 e 1925, ocorreu um movimento contra os deveres de casa, impulsionado pelas pesquisas relacionadas ao estudo do lar, fornecendo a criação de cursos especializados em técnicas do estudo e introduzindo o estudo dirigido no horário escolar. Durante a rotina escolar, o estudo dirigido era estruturado por uma multiplicidade dos tipos de exercícios, que variavam em seu aspecto formal, assumindo a habilidade de memorização e reprodução dos conteúdos. O trabalho pedagógico envolvia a resolução de lacunas, o questionário, os exercícios objetivos, os tópicos do programa de ensino e os roteiros. Logo, era assegurado a simplificação do estudo de um determinado conteúdo, com a sua fragmentação, a absorção dos assuntos de modo inquestionável e o seu encurtamento. Em vista disso, “[...] o aluno é treinado a resolver problemas específicos ou memorizar conceitos, definições, datas, nomes, etc [...] é colocado diante conclusões prontas e acabadas.” (VEIGA, 2011, p.71).

Os autores dedicavam-se ao esclarecimento teórico do conceito do estudo dirigido, exibindo os exemplos e as características para o seu entendimento. Para eles, esse conceito poderia estar alternado entre uma técnica de ensino individualizada e a forma socioindividualizada. A técnica individualizada do estudo dirigido deveria ser executada em sala de aula pelos alunos, com o predomínio da exploração de um roteiro prévio feito pelo professor. A técnica socioindividualizada do estudo dirigido poderia ser desempenhada fora da sala de aula, com a orientação do professor. Os propósitos mais importantes eram o roteiro estabelecido pelo professor e a pesquisa própria do aluno.

Já, sobre a aula expositiva, deixou de ser uma atividade predominante na sala de aula, priorizando a assimilação de novas técnicas de ensino voltadas para a atividade do aluno, que fornecessem as aprendizagens substanciais para os sujeitos.

Assim, eram incentivados os aspectos da inovação, criatividade, transformação e dinamização na execução do trabalho didático.

Lopes (2011) aborda a utilização da aula expositiva como uma técnica de ensino que poderia ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico dos alunos. Fazendo uso de ilustrações e exemplificações, “[...] quando a aula expositiva suscita perguntas, ela estimula o pensamento criador do aluno, sendo esta outra vantagem [...]”. (RAMOS; ROCHA, 1981, n.p apud LOPES, 2011, p.43). Por meio da pergunta, o professor “[...] busca incentivar a curiosidade dos alunos e desenvolver neles uma atividade científica.” (LOPES, 2011, p.47).

O estímulo ao pensamento criador dos indivíduos envolveria também uma análise crítica da técnica, extrapolando o seu caráter instrumental e assumindo a troca de experiências entre professor e alunos, numa relação dialógica. “O diálogo, entretanto, deve ser considerado [...] como uma busca recíproca do saber.” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, n.p apud LOPES, 2011, p.45). Um dos elementos desencadeadores do processo dialógico seria a problematização, devendo estimular a constatação de problemas e a identificação das soluções pelos alunos, “[...] é a partir da vontade em querer saber algo que o conhecimento passa a ser produzido.” (LOPES, 2011, p.46). Nessa troca de conhecimentos, os estudantes “[...] reaprendem por intermédio da descoberta coletiva de novas interpretações do saber sistematizado.” (LOPES, 2011, p.47). A forma de apresentar o saber poderia ser compartilhado com eles, fornecendo um caráter democrático ao conteúdo.

A prática educativa deveria estar aliada a prática social, objetivando a vinculação da técnica com o contexto social. Na aula expositiva dialogada, que observamos ser a orientação da época, seria valorizado a vivência dos sujeitos, relacionando os conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado, questionando, redescobrimo a realidade e adquirindo novas aprendizagens. Desse modo, para além dos conteúdos restritos a sala de aula, os alunos seriam despertados para uma melhor observação da realidade e, conseqüentemente, estarem mais atentos aos conhecimentos externos, com autonomia. “Nesse sentido, tornam-se pesquisadores ativos do conteúdo, junto com o professor [...]”. (LOPES, 2011, p.46).

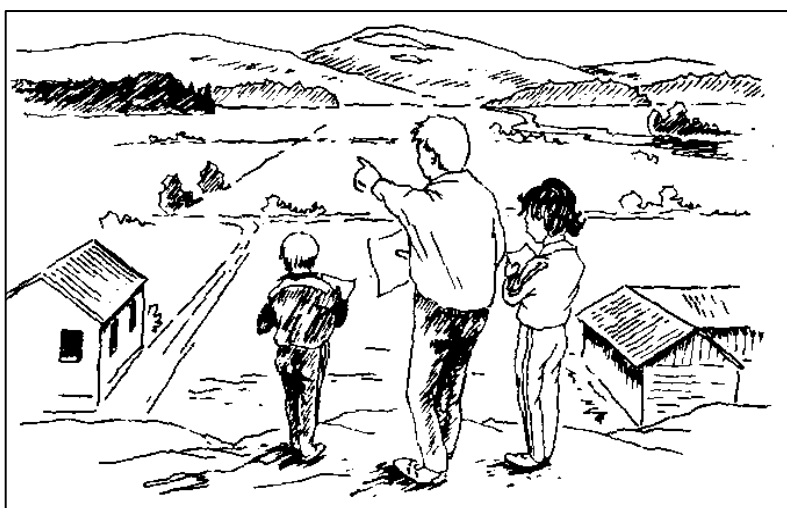
5.4. Técnica da observação direta, escrita por Eloísa de Carvalho, em 1960

De acordo com Eloísa de Carvalho (1960), a observação direta “[...] faz parte de uma atividade extracurricular, nos então cursos de grau médio, é dirigida e estimulada pelo professor.” (CARVALHO, 1960, p.455). A autora designava a importância para o contato com a realidade concreta, baseado nas excursões geográficas, que deveriam ser bem planejadas e preparadas, contemplando o auxílio dos alunos. Em consequência disso, os alunos recebiam as tarefas específicas, agindo como os membros de uma equipe do trabalho de campo.

Na conjuntura escolanovista, a observação direta era voltada aos objetos e as coisas da natureza, possibilitando uma nova relação com o conhecimento, em que desejava estudar o concreto para integrar o aluno ao seu meio. Dessa forma, permitia vivenciar a realidade como um todo, considerando a relação em que os elementos estavam estruturados e abordando o meio como algo indissociável, orgânico e dinâmico. Segundo Delgado de Carvalho (1941, p.866), “[...] o segredo¹ do interesse geográfico está apenas no estabelecimento de contactos com a Natureza, escolhidos com acêrto os fenômenos que se processam sôbre a superfície do globo ou sôbre êle atuam.”

A imagem 3 representa a ideia da técnica da observação direta.

Imagem 3 - A técnica da observação direta em campo



Fonte: ENSINO DE GEOGRAFIA (2017).

A excursão geográfica era realizada de modo integral, devendo abranger o

¹ A grafia original da época foi mantida nesta citação direta e nas demais ao longo do texto.

meio físico, biológico, social, histórico, econômico e operando como uma síntese da vida. Aproximava o ambiente escolar da vida real, restabelecia as conexões necessárias e transformava a complexidade dos fenômenos para o modo mais vivo, significativo, cheio de ensinamentos e acessíveis aos jovens. O plano da excursão correspondia a uma certa finalidade, porém, no decorrer da execução, ela oferecia diversas oportunidades que compreendiam a ampliação de vários outros aspectos.

Nessas condições, poderia haver um interesse em aproveitar ao máximo essas oportunidades que poderiam surgir, e, para isso, o professor necessitaria de uma boa preparação preliminar do percurso, havendo os objetivos essenciais, o preparo psicológico, a organização, a observação e os relatórios dos alunos. A observação dirigida salientava a constituição de uma consciência do espaço no educando, o desenvolvimento da percepção de ver e observar, de se ambientar topograficamente e interpretar as paisagens.

Neste sentido, Azambuja (2012) investiga o trabalho de campo no ensino geográfico, esclarecendo a metodologia necessária para a sua organização, acompanhado pelas alterações na execução dos experimentos científicos. Durante esse tipo de atividade prática nas escolas, a pesquisadora recomenda o preparo na elaboração de um desempenho didático. Se no ensino tradicional, a Geografia nem sempre incluía o trabalho de campo como uma necessidade no âmbito escolar, devido ao destaque voltado para o livro didático, os testes de avaliação e o repasse de conteúdo, com as orientações escolanovistas adquiriu o lugar de destaque. Assim, ocorreu uma renovação sobre o pensamento relativo ao ensino, obtendo a diversificação das fontes de informações, a ampliação dos recursos didáticos e a dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Passou a ser considerado o conteúdo-forma, adquirindo o trabalho de campo como uma atividade de pesquisa escolar, associado a descrição, a interpretação das relações socioespaciais, a explicação dos elementos naturais, culturais e humanos da paisagem, tal como a construção social do conhecimento nesse conjunto, respeitando os propósitos da época.

Por meio disso, era garantido a disseminação das excursões ou expedições para o estudo das localidades, assimilando o lugar ou a região como algo único. Contido nessas intervenções, estava a verificação do lugar, especialmente das formas espaciais de paisagem, passando para o registro das informações, por meio de cartas, mapas e imagens, que resultavam na produção de um inventário dos elementos da

natureza. A averiguação da realidade contava com um olhar metodológico, e, para a sua devida efetivação, era indispensável o auxílio do método científico, manifestado na atuação da observação. Nos dias de hoje, a análise geográfica assume a leitura dos processos e das funções, determinando a visualização do movimento espacial e temporal nas relações socioespaciais. Sendo assim, a paisagem é concebida como o lugar e o espaço geográfico. Essa declaração é comprovada por Santos (2006, p.14) apud Azambuja (2012, p.184), quando afirmado que:

[...] inclui as relações socioespaciais, à forma se agrega o estudo da função. As ações ou o sistema de ações atualizam e dão movimento aos objetos espaciais, significando a unidade ou o conjunto indissociável de objetos e ações [...] Decorrente disso é que se pode vincular a idéia de que tal espaço em movimento constitui-se em lugar da prática social [...].

Os lugares continuam sendo a base de estudo do trabalho de campo, mas agora são explicados na sua relação com os outros lugares, articulando o local, o regional, o nacional e o global, encarados como espaços desiguais, que estabelecem diferentes intensidades dos fluxos entre si. Faz parte de um espaço de localização, bem como a concretização das relações socioespaciais internas e externas a esse meio. A interpretação avança para a tática multiescalar. É mantido o registro dos acontecimentos, a observação, a explicação e a interpretação, presentes na dimensão do processo ou durante a formação, relacionados a infraestrutura, as transformações, as relações sociais e a arquitetura das edificações, constituídas nas paisagens urbanas. O conhecimento escolar é derivado do diálogo entre o saber prévio dos educandos e o saber científico, possuindo o predomínio de uma reconstrução, igualmente a ressignificação dos conteúdos científicos pelas vivências dos indivíduos.

Nas vertentes da Pedagogia e da Didática, o diálogo com esta concepção foi influenciado pelo envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar, a escolha do tema e pelo planejamento do trabalho por parte do professor. Nesse caso, as metodologias mais indicadas foram as problematizadoras, participativas e cooperativas, em busca da definição de uma periodização, combinada ao recorte espacial ou temático da realidade.

A escolha de um tema recente na Geografia escolar é compreendida como uma forma de aproximação nas esferas da universalidade da ciência, as particularidades dos alunos e a comunidade escolar. O estudo desses temas geográficos apreende as atividades problematizadoras, de investigação e sistematização do novo nível de entendimento da realidade. Nesse novo processo de ensino-aprendizagem, são

acrescentados os outros espaços da escola, para além da sala de aula. A aula de campo permite aos alunos a possibilidade de observar, entrevistar, conversar e coletar as informações no alcance de um diálogo com o espaço, tendo em vista as suas próprias referências. Pode ser utilizada também como uma atividade interdisciplinar, dispondo do objetivo de atendimento a uma temática comum as várias áreas do conhecimento, do mesmo modo que a satisfação das especificidades ligadas as disciplinas.

Ainda, segundo Azambuja (2012), a técnica do ensino interdisciplinar do estudo do meio apresenta o trabalho de campo como uma etapa importante de sua representação, seguido pela coleta de dados e finalizando com as atividades didáticas, que podem dispor dessas fontes de dados ou utilizar os dados secundários, percorrendo as atividades de sistematização e a exposição dos resultados. É assegurado aos alunos a compreensão do ambiente, estimulando-os a pensar criticamente na articulação da teoria à prática, possibilitando o contato direto com o conteúdo, através da observação e da análise do espaço. Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos em sala de aula são assimilados, prevalecendo a observação direta dos fenômenos, interligando a relação entre os aspectos físico-naturais e as atividades humanas. Alguns recursos facilitadores durante o desempenho do trabalho de campo envolvem o caderno de campo, as entrevistas, as novas tecnologias de informação e comunicação e os debates. Após a sua finalização, é interessante que o professor mantenha o estímulo dos indivíduos, encaminhando-os para as trocas de experiências com os demais colegas.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, é relevante que os alunos façam parte do processo de estudo do tema, interligando as formas de planejamento do ensino. Esse é um momento de expansão dos espaços de investigação, que integram os outros mecanismos de trabalho. Nessa ampliação, é possível dinamizar e conceder os significados sócio-históricos aos conteúdos, tornando-os mais expressivos aos alunos. A melhor maneira de idealizar essa tarefa é decidir o tema, o lugar que será o objeto de estudo, valorizar as interpretações multiescalares, assegurar os objetivos de investigação a campo com os alunos, realizar a construção de um roteiro, averiguar o tipo de organização das informações conquistadas no campo e definir os instrumentos de coleta e registro dos materiais. A observação deve propiciar um olhar histórico-geográfico sobre a paisagem, referente aos elementos testemunhos, os movimentos temporais e espaciais, os indicadores de

transformações, as mudanças e as permanências, qualificando a leitura do espaço (Azambuja, 2012). Diante a tudo isso, atingimos uma Geografia comprometida em fazer com que os alunos entendam o seu lugar, ainda mais os outros lugares, para que identifiquem-se como os sujeitos de suas condutas.

É significativo verificar que Claval (2013) expõe o papel e a importância da prática do trabalho de campo na Geografia, que se consolidou no século XIX, explorando a sua função de “[...] transformar a visão pontual daqueles que estão em contato com a realidade em uma visão de conjunto, na qual limites se distinguem, linhas se desenham e convergências aparecerem.” (CLAVAL, 2013, p.1). Assim, era garantido o desenvolvimento dos aspectos relacionados a autenticidade das observações coletadas em campo, comparando os lugares ou as regiões, proporcionada pela experiência pessoal direta, possibilitando a descoberta da realidade e o aprofundamento dos processos que nele se manifestam.

A observação, habilidade também do geógrafo, herdou os saberes naturalistas, que contribuíram para a investigação do mundo, bem como a sua explicação, sucedendo o princípio do trabalho de campo em suas formações. Alguns dos hábitos presentes na técnica do trabalho de campo envolviam a visita, a análise, a entrevista, a identificação, a demarcação, o reconhecimento e a diferenciação. Entretanto, durante o século XVII e o início do século XVIII, optou-se pela utilização dos testemunhos recolhidos por terceiros, obtendo as descrições frias e impessoais, em virtude da demanda do tempo e a limitação das oportunidades de trabalho dos indivíduos.

Por outro lado, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) reconduziu a prática em campo, propício a dedicação prestada ao trabalho de campo e extraiu a concepção pedagógica pestalozziana. A Pedagogia pestalozziana exigia que o saber transmitido as crianças deveria ser realizado diante o contato direto com o mundo real, impulsionando as saídas de campo, observando a natureza, presenciando as atividades dos homens e assegurando a lição das coisas.

Na Geografia Clássica, o trabalho de campo era ensinado por meio das excursões, possuindo uma ou duas saídas à campo dos alunos de pós-graduação, persistindo o aconselhamento dos professores e favorecendo a descoberta da mistura de panoramas, dos pontos de vista, da análise direta das formas e das entrevistas. Havia também a discussão dos resultados encontrados em campo nos seminários da universidade e o registro textual dos resultados adquiridos na averiguação prática.

A análise visual feita pelo geógrafo em campo permitia a assimilação de elementos invisíveis a outros, colaborando para o entendimento de estruturas que somente a observação desvendava. A observação indireta insistia na coleta de dados do terreno, realizado por terceiros, constituído por mapas, fotos e vistas aéreas. No entanto, a observação direta era indispensável nos domínios da natureza, nos aspectos físicos, nas formas de relevo e nas formações vegetais. A gênese da ação desse procedimento ocorreu com Emmanuel de Martonne (1873-1955), que inventou, em 1905, a excursão interuniversitária. Por intermédio da Geografia regional, “[...] ele percorreu bastante a Romênia para saber como a observação direta é necessária para esclarecer as realidades humanas de um país.” (CLAVAL, 2013, p.8).

A partir dos anos de 1970, foi somado o novo interesse dedicado a representação das pessoas que eram estudadas, no planejamento do trabalho de campo dedicado a esfera cultural, com os elementos da peculiaridade qualitativa e os procedimentos mais flexíveis. Desse modo, eram recolhidos os estudos sobre o espaço vivenciado, encontrando a variação das práticas ou políticas de modelação do espaço, assim como as características dos comportamentos, das atitudes e das concepções de vida dos lugares.

O ano de 1990 foi prestigiado por um movimento de mutação entre a ciência e a epistemologia, motivado pela curiosidade e procedendo a exploração do real para compreendê-lo. Mais recentemente, os estímulos do campo avançaram para o interesse intelectual do geógrafo, o seu desejo, o saber contextualizado, as suas dimensões psicológicas e intimamente pessoais. Tem-se contemplado o papel das geografias do gênero, respeitando a preocupação com o outro na pesquisa de campo feminista, abarcando o empoderamento recíproco do pesquisador e dos sujeitos interrogados, a escala de operação reduzida e a interlocução, que “[...] vem, em contrapartida, do lugar enfim concebido à corporeidade do pesquisador.” (CLAVAL, 2013, p.20).

Os aspectos referentes a técnica do estudo do meio demonstrados por Feltran; Feltran Filho (2011) favorecem a ampliação da sua contribuição para a melhoria do ensino nas escolas, procedendo o seu histórico de implementação como uma proposta de atividade extraclasse. Ao longo de sua elaboração, o conceito de estudo do meio adquiriu conotações distintas entre os autores. Para alguns, era tido como a condição necessária para o alcance dos fins educacionais, enquanto para outros adequava-se a finalidade da ação escolar ou educativa. Assim, impulsionavam os

elementos relacionados a vida geral dos educandos, o papel da escola no planejamento de situações propiciadoras de ações dos alunos, a ação pessoal, a cientificidade do método de ensino e a representação dos domínios intelectual, moral e social.

A sequência do estudo do meio abrangia um planejamento inicial, contendo a observação direta dos fatos pelos alunos, mantendo o contato com o conjunto significativo do próprio meio natural, passando pelas entrevistas, dando continuidade a exploração dos resultados, a execução e a avaliação, que reconhecesse a contextualização relacionada ao ambiente escolar e a vida. A finalidade desse instrumento educacional estava situada no propósito de crescimento e atualização do ser humano, com um grande valor informativo, que promovia o reconhecimento da realidade para dentro de si. Na construção do conhecimento, havia uma visão interacionista entre o indivíduo e o meio, dando ênfase na atividade do aluno.

No cotidiano do ensino, era imprescindível as saídas do ambiente escolar para o aprendizado do estudo do meio, proporcionando as experiências vivas nos locais, as viagens integrantes de todo o processo educativo e as excursões, porém, a consideração da sociedade que estava inserida no ambiente escolar era relevante para a transformação social. O planejamento da técnica estava a serviço de fins definidos, situados na análise da educação ambiental, apoiados na interdisciplinaridade, buscando o desenvolvimento de uma consciência social em relação ao meio ambiente e optando pelo enfrentamento de problemas reais complexos. Ocorria o esclarecimento acerca da concepção do homem e da natureza, buscando atingir os componentes necessários para uma melhor compreensão da interação do homem com o mundo, exigindo um esforço de afinidade metodológica e assumindo o aluno como representante dos grupos socioculturais existentes.

A problematização da prática social priorizava os diversos instrumentos metodológicos, o registro e a interpretação da realidade, aconselhada por alternativas. Em situação de ensino, era recomendado a pesquisa conjunta e expandida do profissional da escola. Deveria ser realizada a escolha de uma temática para a abordagem do estudo do meio, correspondendo a pesquisa conjunta da equipe escolar, acrescentando o cenário particular, contextual e histórico da conexão entre a escola e a sociedade.

Os autores defendem a ideia de incorporar o estudo do meio na definição de projetos educacionais, dispendo de todos os profissionais da educação e a população

envolvidos na descoberta de alternativas para as problematizações, condicionando a interpenetração do método e conteúdo.

5.5. Atualidade das técnicas de ensino de Geografia que envolvem a saída à campo

Na atualidade, as orientações didáticas para o ensino de Geografia aparecem com a capacidade de desenvolver o senso crítico na execução de uma leitura reflexiva do espaço. Isso pode ser desenvolvido a partir das experiências concretas, capazes de possibilitar aos alunos uma observação mais detalhada do espaço geográfico. Existe ainda uma abordagem destinada a forma como o homem produz e organiza o espaço, resultando na maneira como ele se apropria do seu ambiente físico. Para isso, incentivando a construção do aprendizado pelo próprio aluno, são utilizadas as atividades que possibilitem a experimentação, observação e descoberta da realidade que o cerca.

Trazendo as experiências concretas, torna-se mais significativo para o aluno a formulação dos conceitos e as formas de representação. O ensino de Geografia utiliza os elementos concretos e lúdicos para despertar o interesse pelos conhecimentos nos alunos, buscando a formação da consciência humana como os cidadãos do mundo e a exploração do espaço em que se habita. O espaço vivenciado pelos alunos pode ser comparado com os outros lugares distantes, relacionando-os, ressaltando as semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais.

Lastória et al (2021) reúne os aspectos significativos das práticas educativas mais recentes, contidas no almanaque do projeto *Nós propomos! cidadania e inovação na educação geográfica*, realizado por diversas iniciativas, desenvolvidas em unidades escolares na região de Ribeirão Preto. Por meio delas, busca-se promover uma educação midiática, o exercício da reflexão sobre a cidadania e o protagonismo juvenil dos estudantes. São privilegiados o professor mediador, as estratégias comunicacionais participativas e interativas.

Também, o projeto *Nós propomos!* em Serrana e em Rincão foi realizado em 2018 e 2019, manifestando uma abordagem sobre as pequenas cidades, a formação cidadã e as ruas como os espaços para a educação cidadã. O lugar, a cidade e o território são portadores de conteúdo social e cultural, de acumulação e difusão do conhecimento no processo educativo. Dessa forma, é adquirido algumas das virtudes

essenciais para a vida em sociedade.

Os problemas locais demandam a apropriação coletiva, fortalecendo os sujeitos e as instituições na caminhada. “O saber precisa ser contextualizado ao mundo dos alunos [...] que ajudem a [...] melhor perceberem a sociedade em que vivem para que, auxiliados pela escola e pelos professores, possam fazer suas opções de vida de forma mais livre, criativa e solidária.” (CASTROGIOVANNI et al, 2021, p.22). Durante o exercício da percepção e representação, “[...] o contexto social pode ter forte influência sobre o olhar da cidade.” (BUSSOLOTTO; COSTELLA, 2021, p.43). “O modo como o espaço está organizado reflete as diferentes maneiras de como os seres que o habitam vivem e se relacionam [...]”. (SENSOLO; CASTROGIOVANNI, 2021, p.34).

A experiência em Serrana, propiciada por Souza et al (2018), proporcionou a implementação da interdisciplinaridade entre a Geografia e a Arte, durante a leitura do espaço, com foco na acessibilidade urbana e no dinamismo do estudo de caso. Foi incentivado a autonomia dos estudantes, mediante a identificação dos problemas locais, a execução do trabalho de campo, a utilização da técnica de produção fotográfica nos espaços e a apresentação da sugestão de intervenção urbana.

Ao longo do processo, contou com o auxílio da sala multimídia, a realização de entrevistas com os moradores da comunidade, a observação crítica e poética do espaço urbano, a investigação dos detalhes locais, a exploração de um olhar estrangeiro sobre o espaço vivido, a elaboração de um material de divulgação relacionado aos problemas urbanos, a criação de vídeos, a confecção de mapas referentes aos percursos realizados pela turma, e, por fim, a roda de conversa entre os alunos, o vice-prefeito e o secretário.

Os temas de estudo associados a atuação escolar de Gabriel; Fernandes (2019) em Rincão foram vinculados as redes e hierarquias urbanas, articulados a história da cidade, da sociedade agrária e urbano-industrial. Através disso, foi garantido a compreensão da realidade histórica, econômica, social e espacial do município. O planejamento das atividades envolveu o trabalho de campo no conhecimento histórico-geográfico voltado a preservação, valorização e comunicação histórica da cidade, a contextualização do município por meio das aulas expositivas e dialogadas, a observação dos pontos de estudo, o levantamento das questões problematizadoras, a identificação dos problemas locais, a produção de banners, as propostas de políticas para a cidade e o seminário para a comunidade escolar, com a

exposição dos resultados.

Em tempos de necessidade de isolamento social, Carvalho Filho et al (2021) adequou o projeto *Nós propomos!* ao contexto de pandemia da covid-19, trazendo uma proposta do trabalho de campo no manejo das tecnologias digitais de informação e comunicação. No município de Ribeirão Preto, nos anos de 2020 e 2021, o estudo do espaço geográfico foi desenvolvido a partir da exploração virtual, o levantamento de dados e as aulas remotas de Geografia. Houve a aplicação do recurso tecnológico do *Google Earth* para os alunos “vivenciarem” criticamente os detalhes do território e do entorno de suas moradias. Considerou-se a importância de olhar e interpretar a localidade, os seus agentes antrópicos, as suas problemáticas e modificações territoriais. Envolveu a construção dos conceitos de território, territorialidade, espaço urbano, problemas urbanos e segregação espacial.

A plataforma virtual foi utilizada para a apresentação dos relatórios de mapeamento, predominando a leitura das imagens de satélite, as entrevistas remotas com os moradores dos bairros, a sistematização da aprendizagem em diferentes formas de registro, uma apresentação do trabalho local para o poder público, bem como o seminário virtual. Essa oportunidade de inovação e reinvenção do ensino tornou os alunos agentes ativos do conhecimento, estimulando a cidadania e dando voz aos indivíduos.

Todas as experiências do Projeto *Nós propomos!* indicam que o pensamento de Eloísa de Carvalho, assim como de outros intelectuais de sua época, está vivo e atuante nas escolas, e com as devidas atualizações podem balizar caminhos para o ensino de Geografia.

Outros exemplos podem ser encontrados em Tonini et al (2021), que trouxe um movimento criador e criativo de produção e sistematização do conhecimento na área do ensino geográfico. A autora traz as revoluções alternativas no livro *Movimentos para ensinar Geografia*, possibilitando ao educador repensar a continuidade e a renovação de suas ações, dialogando com os alunos acerca do mundo vivido, valorizando a busca da cidadania, refletindo a cotidianidade e o espaço-tempo nas salas de aula.

Outra proposta de alternativa educacional é esclarecida por Santos; Castrogiovanni (2021), que demonstram as possibilidades teórico-metodológicas entre o ensino de Geografia e o turismo no âmbito interdisciplinar, enquanto

oportunidade de ensinar e entender o espaço geográfico pela apropriação dos objetos e das ações que compõe o patrimônio local.

Sendo a Geografia uma ciência que propõe a compreensão da interface dialógica entre os fenômenos físico-naturais e socioculturais, “[...] o Turismo pode ser compreendido como produto e produtor de arranjos territoriais (re)construídos pelo trabalho humano estabelecido de acordo, ou não, com uma base físico-natural disponível, por isso passível de análise espaço-temporal.” (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p.101). Desse modo, representa um campo de práticas históricas-sociais, contendo o reflexo da relação complexa do sujeito-espaço na contemporaneidade.

Atentando-se a função do professor de Geografia como o mediador na leitura do mundo, “[...] pode propor, inclusive, um outro olhar com relação aos atrativos turísticos que auxiliam a existência dos lugares.” (Ibid., p.101). Esses atrativos, situados como um patrimônio, pertencentes ao vínculo dos sujeitos com o espaço vivido, acabam contribuindo para a ressignificação das práticas sociais comunitárias das localidades e do território usado, para assim ser valorizado. A observação da organização espacial local revela que a dinâmica geográfica se dá por princípios analíticos distintos e quando aproximada a prática do turismo nas cidades, “[...] poderia ser um interessante caminho no entendimento de por que o traçado urbano apresenta uma paisagem com certas formas e funções, despertando certos interesses em detrimento de outros.” (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p.103).

A combinação das normas estabelecidas na cultura local e global, presentes nos valores dos sujeitos, desperta o sentido da orientação para uma consciência de cidadania local nos alunos, que também se faz no global, formando a totalidade.

O professor de Geografia pode ajudar o seu aluno a se perceber representante e representado do/no mundo por meio das linguagens cartográfica, musical, artística, fotográfica, cinematográfica, entre outras. Pelo processo reflexivo, o aluno pode fortalecer a sua consciência individual e coletiva ao ampliar a capacidade de dialogar com o lugar-mundo que está experienciando. (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p.104).

As relações de afetividade e referência sociocultural fazem parte da percepção espacial, em que o espaço deve ter uma interatividade processual, para conceder a totalidade da vida. O alcance do aprimoramento dessa percepção espacial está baseado no estímulo dos meios capazes de provocar o desenvolvimento sensorial dos sujeitos. Para a efetiva participação dos sujeitos na prática do turismo e na

ativação popular do patrimônio territorial, é necessário a agregação dos bens instituídos e não instituídos na elaboração de um amplo território simbólico e de atração turística até as periferias.

A leitura geográfica do turismo promove a comunicação entre as funções do conhecimento crítico, a informação, a educação e o desenvolvimento de subjetividades, buscando a compreensão espacial dos seus fatos e desdobramentos apresentados na paisagem. Seria ocasionado a conexão de “[...] tudo àquilo que se constitui Patrimônio, na condição de paisagem, pela textualização das imagens, das interpretações, dos vínculos e das repulsas.” (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p.108). Com isso, é disseminado o uso mais consciente do território.

Os atrativos turísticos podem ser ampliados para atender as necessidades dos habitantes locais, fornecendo o acesso aos equipamentos e adaptando os espaços em um novo exercício de cidadania. Durante a sensibilização, a Geografia é importante, considerando os deslocamentos como a parte integrada da sociedade. A análise da configuração dos objetos fixos no tecido urbano é essencial, concedendo as formas do patrimônio material. Posteriormente, estariam os itens que caracterizam os fluxos da paisagem urbana. Sequencialmente, “[...] o sujeito pode elaborar o raciocínio geográfico pautado em referências articuladas à vivência.” (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p.109). Surge então, a descoberta de novidades locais, capazes de convencer o sujeito a valorizar o lugar, tornando-se familiar, construindo uma relação de pertencimento e identidade social dos lugares. Os bens imateriais complementam e expandem o diálogo com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto registra os resultados da pesquisa que visou a identificação das técnicas de ensino utilizadas na escola secundária brasileira, do início do século XX até a década de 1960. Concluiu-se que as técnicas de ensino que mais se destacaram na escola secundária brasileira foram a observação direta e o trabalho de campo, enquanto que entre os recursos didáticos predominavam os globos e os mapas. De lá pra cá, tanto as técnicas de ensino, como os recursos didáticos, permaneceram difundidos enquanto elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. As novidades envolvem o uso do turismo e das tecnologias digitais de informação e comunicação nos projetos de práticas para o ensino. É constatado a apropriação e a

incorporação dessas inovações nas orientações da BNCC, embora contenha críticas.

A pesquisa propiciou destacar que a Eloísa de Carvalho, em sua atuação como geógrafa, pesquisadora e técnica do IBGE, obteve o cargo de chefe da seção de estudos sistemáticos no então CNG, onde escreveu as orientações sobre a Didática da Geografia no contexto escolanovista. Nessas anotações, estavam destacados a interação no ambiente, a aprendizagem com o próprio esforço da criança, a concordância ao desenvolvimento natural dos indivíduos, as necessidades e os interesses dos estudantes.

Eloísa de Carvalho valorizou, assim, novas perspectivas para se pensar o ensino de Geografia, demonstrando a preocupação com o professor do então ensino secundário, possibilitando a ampliação do conhecimento geográfico nas escolas, auxiliando na formação de alunos dinâmicos e valorizando o professor-leitor. Acreditamos que a contribuição da professora Eloísa expressa os saberes metodológicos e princípios pedagógicos indispensáveis à prática docente da Geografia de uma época, possibilitando o entendimento necessário ao contexto do ensino.

Destacou-se também o papel de uma professora e Geógrafa que representa o símbolo de uma luta da mulher na vida docente, munida de saberes técnicos, mas que enfrentou os obstáculos de início da carreira e certamente a distinção de gênero. Assim, o estudo reforça a importância da mulher, pesquisadora do IBGE, que dentre as suas atividades profissionais, teve a oportunidade de orientar outros professores, por meio de seu artigo.

Por fim, as técnicas e os recursos didáticos estudados com o apoio do pensamento de Eloísa de Carvalho auxiliam na compreensão do presente e nas intervenções sobre o ensino de Geografia nas escolas.

A pesquisa foi desenvolvida durante o contexto de pandemia da covid-19, abrangendo os parâmetros de recomendações dos órgãos de saúde, resultando em certas dificuldades e restrições, como a falta de acesso as bibliotecas presenciais, a falta de acervo e informações sobre a autora, incluindo as datas de nascimento e morte.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Vera. Era preciso redescobrir o Brasil: As expedições geográficas do IBGE entre as décadas de 1940 e 1960. *Revista da Rede Brasileira de história da Geografia e Geografia Histórica: Terra Brasilis (Nova Série)*, São Paulo, n. 3, p. 1-27, 2014.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. *Revista GeoSul*, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, Aroldo de. Contribuição ao ensino: Programa de Geografia para o Curso Secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, ano IX, n. 101, p. 555-558, ago. 1951.
- BATISTA, Bruno Nunes. Ensino de Geografia, Escola Nova e algumas fontes da Pedagogia missionária. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 4, p. 87-105, out./dez. 2018a.
- BATISTA, Bruno Nunes. O ensino de geografia paga tributo à escola nova? *Revista Geosaberes*, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-16, set./dez. 2018b.
- BRASIL. [Carta enviada à Eloísa de Carvalho]. Destinatário: Eloísa de Carvalho. Rio de Janeiro, 26 nov. 1943. 1 Carta. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560. Acesso em: 05 abr. 2021.
- CASTRO, Amélia Domingues de. Rumo a uma Didática de fundação psico-genética: "Por que psicologia genética?" *Revista de pedagogia*, São Paulo, n. 23, ano 13, v. 14, p. 7-25. jan./dez. 1967.
- CARVALHO, Delgado de. Comentário: As três características do ensino Geográfico. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, ano II, n. 23, p. 1667-1669, fev. 1945.
- CARVALHO, Delgado de. Comentários: A Excursão Geográfica. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, ano III, n. 4, p. 864-873, out./dez. 1941.
- CARVALHO, Delgado de. *Methodologia do ensino geographico*: introdução aos estudos de Geographia moderna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- CARVALHO, Eloísa de. Contribuição ao ensino: Notas de Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, n. 156, ano 18, p. 454-491, mai./jun. 1960.
- CARVALHO, Eloísa de. Tipos e aspectos do Brasil: A lavadeira. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, ano X, n. 3, p. 456, jul./set. 1948a.

CARVALHO, Eloísa de. Tipos e aspectos do Brasil: Favelas. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, ano X, n. 3, p. 459, jul./set. 1948b.

CARVALHO, Eloísa de; SILVA, Hilda da. Comentários: A produção agrícola do Brasil em 1957. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 2, p. 195-220, abr./jun. 1959.

CARVALHO, Eloísa de. [Carta enviada à Gustavo Capanema]. Destinatário: Ministro da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 19 nov. 1943. 1 Carta. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560. Acesso em: 05 abr. 2021.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de *et al.* O Projeto *Nós Propomos!* No município de Ribeirão Preto. In: KAWASAKI, Clarice Sumi *et al.* (Org.). *Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, escola e protagonismo juvenil*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021. p. 27-40.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na Geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. Tradução de Giovanna Thomaz. Revisão de Patricia Reuillar (UFRGS). *Revista franco-brasileira de geografia*, São Paulo, n. 17, p. 1-25. 2013.

ENSINO DE GEOGRAFIA. Trabalho Campo – 1. 2017. Disponível em: <https://megtpf17.blogspot.com/2017/02/trabalho-campo.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FELTRAN FILHO, Antônio; FELTRAN, Regina Célia de Santis. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 121-137.

GABRIEL, Gabriel Grazzini; FERNANDES, Silvia Aparecida de Souza. Pequenas Cidades e Formação Cidadã: O projeto *Nós Propomos!* em Rincão-SP. In: KAWASAKI, Clarice Sumi *et al.* (Org.). *Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, escola e protagonismo juvenil*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021. p. 81-91.

GUERRA, Antonio Teixeira; CARVALHO, Eloísa de. *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem*. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

LOPES, Antonia Ozima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 37-50.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; CUANI JUNIOR, João Luiz. Geografia no currículo da escola secundária brasileira, a partir da proposta de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1935). *Signos Geográficos*, Goiânia, v. 2, p. 2-16, 2020.

PRÉVE, Orlandina da Silva Damian. *A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia*. 1989. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

PROENÇA, Antonio, Firmino de. *Como se ensina Geographia*. São Paulo Melhoramentos, [1928].

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro*. 1996. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. *Revista da Rede Brasileira de história da Geografia e Geografia Histórica: Terra Brasilis (Nova Série)*, São Paulo, n. 1, p. 1-19, 2000.

ROSA, Helton Rogério da. Ensaio sobre a evolução do pensamento geográfico brasileiro pós 1930 e o papel das instituições no desenvolvimento da Geografia moderna: da gênese da Geografia à Geografia Crítica. *Revista Casa da Geografia de Sobral*, Sobral, v. 21, n. 1, p. 146-164, jun. 2019.

SANTOS, Fátima Aparecida dos Santos. *A escola nova e a prescrição destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX*. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SANTOS, José Ricardo Gomes dos; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia e Turismo: aproximações e/ou distanciamentos. *In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). Movimentos para ensinar geografia – revoluções*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 99-113.

SAVIANI, Dermeval. Concepção Pedagógica nova ou moderna. *In: A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 143-144.

SILVA, Nubelia Moreira da; ARAGÃO, Raimundo Freitas. A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia. *Revista Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, jul./dez. 2012.

SOUZA, Sonora da Silva de *et al.* O Projeto Nós Propomos! Em Serrana-SP: As ruas da cidade como espaços para a educação cidadã. *In: KAWASAKI, Clarice Sumi et al. (Org.). Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, Escola e Protagonismo juvenil*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021. p. 54-64.

TOLEDO, João. *Didactica: nas escolas primárias*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

TONINI, Ivaine Maria *et al.* *Movimentos para ensinar geografia – revoluções*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. (v. 5).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Na sala de aula: o estudo dirigido. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Técnicas de ensino: Por que não?* 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 69-92.