

Trabalho de Conclusão de Curso

Curso de Graduação em Geografia

As tendências pedagógicas e o ensino de Geografia: entre rupturas e continuidades

José Vitor Rossi Souza

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro (SP)
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

JOSÉ VITOR ROSSI SOUZA

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE
GEOGRAFIA: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Campus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Licenciado/Bacharel em
Geografia.

Rio Claro - SP

2021

S729t Souza, José Vitor Rossi
As tendências pedagógicas e o ensino de Geografia : entre rupturas e continuidades / José Vitor Rossi Souza. -- Rio Claro, 2021
144 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Ensino de Geografia. 2. Tendências pedagógicas. 3. Livros didáticos. 4. Geografia escolar. 5. Didática. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

José Vitor Rossi Souza

As tendências pedagógicas e o ensino de Geografia: entre rupturas e continuidades

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciado/Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia (orientador)

Profa. Dra. Andreia Osti

Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro, 29 de março de 2021.



Assinatura do(a) aluno(a)



Assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Escrever estes agradecimentos me mostrou, mais uma vez, como nossa trajetória é uma constante comunhão com os outros e relembrar cada um dos sujeitos e suas contribuições na minha vida me fez ser ainda mais grato. Esses agradecimentos têm um significado especial por se referirem ao fim de um ciclo e também possuem um tom de despedida de rotinas e de pessoas com as quais eu convivi, algumas diariamente, durante o tempo em que fiz minha graduação em Rio Claro. Essas pessoas, as quais citarei aqui, foram meu “sul” em um período extremamente significativo e marcante, que foi o de cursar a universidade pública. De certa forma, muitas delas foram uma família durante o tempo em que estive longe da minha.

Fiquei emocionado, ao escrever essas palavras, por perceber novamente a quantidade de sujeitos que trilharam comigo esse caminho até aqui e que, na partilha, contribuíram para eu ser o que sou enquanto ser humano, amigo, filho, professor, geógrafo.

Sendo assim, agradeço primeiramente aos meus pais, Aldo e Eliana, por aquilo que são e pelo que sempre fizeram por mim. Cada dia mais noto que o que sou tem muito do que eles me demostram e ensinam através do diálogo, do respeito, do comprometimento, da honestidade e, sobretudo, do amor. Sou muito grato a eles pelo incentivo e segurança que me deram na escolha da carreira docente, tão pouco valorizada neste país.

A todas as pessoas que caminharam junto a mim antes de entrar na universidade, o que inclui aqui meus familiares e amigos. Apesar de termos nos afastados durante esse tempo em que estivemos um pouco mais distantes fisicamente, o afeto permanece inabalável.

Quanto aos sujeitos que conheci a partir da ida à Rio Claro, agradeço inicialmente a duas pessoas que me acolheram no primeiro dia em que estive na cidade: professora Andréia Medinilha e João Paulo Rosalin. Pela segurança e carinho que demonstraram desde o início, foram determinantes para que escolhesse fazer o curso na Unesp.

Aos queridos Gabriel Sobreira, Lara Venina e Thalita Rennó, os quais conheci na primeira aula da universidade e, de imediato, se tornaram meus amigos mais próximos. Obrigado por estarmos sempre juntos ao longo da graduação e por serem uma grande referência de amizade em minha vida.

Às pessoas extraordinárias que conheci durante o curso e das quais guardo ótimas recordações. Nesse caso, agradeço especialmente à Marina Gomez por ter estado ao meu lado nos momentos de alegria assim como nas horas difíceis.

Dirijo meu reconhecimento também a outros tantos sujeitos especiais que tive o prazer de conviver em Rio Claro: Thomaz Sardinha, Matheus Gonçalves, André Luiz, Nájela Soares, Renan Yamasaki, Higor Bonzanini, Bruna Rossin, Beatriz Magalhães, Bruno Riani, Fernando Manocchio, Felipe Camargo, Raiane Florentino, Ana Flávia, André Christofolletti, Marcelo Teodoro, Sofia Vasques, José Renato, Christiane Costa, Estevão Botura, Gabriel Bairro, Luísa Lui e Beatrice Menezes.

Além disso, agradeço ao meu orientador e amigo Diego Corrêa Maia. Obrigado pelo incentivo e pela confiança depositados em mim durante todos esses anos. Obrigado também por me receber, junto com sua família, em vários momentos de comemoração.

Aos demais professores que tive durante a graduação, que tiveram um papel essencial na minha formação profissional e humana e pelos quais tenho um carinho especial. Entre eles: Andreia Osti Débora Fonseca, Cenira Lupinacci, Maria Bernadete, Paulo Godoy, Élson Pires, João Pezzato, Darlene Ferreira, Bruno Zucherato, José Gilberto, Fabrício Gallo, Angelita Matos, Samuel Frederico e Roberto Braga.

Aos professores avaliadores desse trabalho, Andreia e João, agradeço pela leitura atenta e pelos apontamentos feitos, os quais muito contribuíram na melhoria do texto e no desenvolvimento das ideias.

Aos queridos funcionários do departamento: Gil, Rita, Carol, Rose, Bira, Cássia e Hias. Cada um, ao seu modo, foi responsável por tornar aquele espaço um lugar, sendo assim mais agradável e acolhedor.

Aos amigos do CAEGE com os quais dividi os desafios vividos quando se está à frente de um centro acadêmico. Se no início da chapa “Movimento” não tínhamos um vínculo tão forte, ao final do mandato sinto que nos tornamos um grupo coeso e que aprendeu muito trabalhando junto. Lamento apenas por não podermos fazer esse trabalho coletivo de forma presencial por causa da pandemia.

Aos amigos do Laboratório de Apoio ao Ensino da Geografia (LAEGE), do Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED) e também do Grupo de Estudos em Educação. Com

eles participei de inúmeras discussões de textos, eventos científicos, escrevi artigos em conjunto e, sobretudo, aprendi muito.

Aos meus queridos alunos e colegas de trabalho do Colégio Villa Lobos, que contribuem dia-a-dia na constituição do meu “ser professor”. Igualmente, agradeço ao Projeto Informação, que desempenha um papel fundamental na vida de muitos jovens de Amparo e de municípios vizinhos.

Aos alunos e professores da Escola Estadual Joaquim Salles, onde ministrei a minha primeira aula enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Aos professores e alunos das escolas onde fiz o estágio supervisionado: Escola Municipal Agrícola Engenheiro Rubens Foot Guimarães, Escola Municipal Marcello Schmidt e Colégio COC. Em especial, agradeço aos três professores dos quais acompanhei as aulas e que me ajudaram no desenvolvimento do estágio. São eles: Bruna Rossin, Sílvia Sakumoto e Bruno Coury (que infelizmente nos deixou em 2021).

Aos professores e professoras da rede municipal de ensino de Rio Claro, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender muito durante o projeto de formação de professores entre os anos de 2018 e 2019, o que foi uma das experiências mais ricas durante a minha graduação.

E por fim, agradeço também às pessoas que me ajudaram a chegar até Rio Claro, a me deslocar até onde era preciso e a ficar bem instalado: Valter Foresti, Cátia Biafore, Luísa e Valdir Caleffi, João Penteado, Enrico Marchi, Juraci Fernandes, Janilda Oliveira, Marilda Souza, José Maria, Paulo Giovanini e Nilmara Amaral.

A todos vocês, meu profundo e sincero

Muito obrigado!

“O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero ‘isto’. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu – esse tu que o constituiu se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu”.

(Pedagogia do oprimido, Paulo Freire, p.227).

RESUMO

As práticas escolares são perpassadas por diferentes objetivos, meios e pressupostos teórico-metodológicos, sendo que as representações dessas concepções traduzem concepções filosóficas sobre o mundo. Esses referenciais pedagógicos atuam, intencionalmente ou não, nas concepções de mundo/sociedade, nos meios de ensino utilizados e nos métodos avaliativos, inclusive tendo as instituições escolares como espaços de grande importância na efetivação de concepções pedagógicas. Tais variáveis estão ligadas a diferentes tendências pedagógicas e, historicamente, diversas delas influenciaram e influenciam o ensino de Geografia, como a tradicional, escolanovista, tecnicista e a histórico-crítica. Diante disso, essa pesquisa busca fazer uma revisão sobre a trajetória da Geografia Escolar com o intuito de demonstrar como o ensino de Geografia, em seus fundamentos teóricos e discursos sobre a prática, se relaciona com as tendências pedagógicas. Além disso, mais especificamente, objetiva-se também discutir como o ensino dessa disciplina tem sido marcado por rupturas e continuidades ao longo de mais de dois séculos, ressaltando que atualmente é perpassado, sincronicamente, por várias tendências, evidenciando relações entre o novo e o velho. Como metodologia de investigação, de cunho exploratório e qualitativo, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica (baseada em autores da Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Ensino de Geografia, entre outros) e também a análise documental. Como ponto de partida, escolheu-se a seguinte sistematização das tendências: tradicional, renovada não-diretiva, renovada progressivista, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Posteriormente, essas correntes foram articuladas à análise dos conteúdos de Geografia, aos livros didáticos, às propostas de estudo do meio/trabalho de campo e também às orientações curriculares (Proposta da CENP, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular). Como resultados, concluiu-se que não há períodos estanques no que se refere à influência de determinadas tendências e que também, atualmente, há um resgate de pressupostos do passado, que são difundidos como sendo inovadores. Por fim, a relevância desse trabalho se justifica, entre outros motivos, pelo fato de proporcionar um subsídio para uma prática docente mais consciente sobre seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos e também para auxiliar na busca das origens de ideias que circulam sobre o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Tendências pedagógicas. Livros didáticos. Geografia escolar. Didática.

ABSTRACT

School practices are permeated by different objectives, means and theoretical and methodological assumptions, and the representations of these concepts translate philosophical concepts about the world. These pedagogical references act, intentionally or not, in the concepts of world/society, in the teaching methods used and in the evaluation methods, including having school institutions as spaces of great importance in the effectiveness of pedagogical conceptions. Such variables are linked to different pedagogical tendencies and, historically, several of them have influenced and influence the teaching of Geography, such as the traditional, scholar, technician and historical-critical. Therefore, this research seeks to review the trajectory of School Geography in order to demonstrate how the teaching of Geography, in its theoretical foundations and discourses about the practice, is related to pedagogical tendencies. In addition, more specifically, it also aims to discuss how the teaching of this discipline has been marked by ruptures and continuities for over more than two centuries, emphasizing that it is currently permeated, synchronously, by various tendencies, showing relationships between the new and the old. As a research methodology, of an exploratory and qualitative nature, a wide bibliographic review was carried out (based on authors from Didactics, Philosophy of Education, History of Education, Teaching of Geography, among others) and also documentary analysis. As a starting point, the systematization of tendencies was chosen: traditional, renewed non-directive, renewed progressive, technicist, liberating, libertarian and social-critical of the contents. Subsequently, these tendencies were linked to the analysis of the contents of Geography, to textbooks, to the study proposals of the milieu / fieldwork and also to the curricular guidelines (CENP Proposal, National Curriculum Parameters and Common Curricular National Base). As a result, it was concluded that there are no isolated periods with regard to the influence of certain tendencies and that, nowadays, there is a recovery of assumptions from the past, which are widespread as being innovative. Finally, the relevance of this work is justified, among other reasons, by the fact that it provides a subsidy for a more conscious teaching practice about its pedagogical and epistemological foundations and also to assist in the search for the origins of ideas that circulate about the teaching of Geography.

Keywords: Geography teaching. Pedagogical tendencies. Textbooks. School geography. Didactics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONCEPÇÕES	19
2.1. As tendências liberais	23
2.1.1. Tendência liberal tradicional	23
2.1.2. Tendência liberal renovada progressivista	28
2.1.3. Tendência liberal renovada não-diretiva	34
2.1.4. Tendência liberal tecnicista	38
2.2. As tendências progressistas	44
2.2.1. Tendência progressista libertadora	44
2.2.2. Tendência progressista libertária	50
2.2.3. Tendência progressista crítico-social dos conteúdos	53
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA E SEUS ELEMENTOS: INTERFACES COM AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	58
3.1. Os conteúdos	59
3.2. Os livros didáticos	70
3.3. O estudo do meio e o trabalho de campo	80
3.4. Os documentos oficiais	88
4. ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES.	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6. REFERÊNCIAS	119
7. APÊNDICES	131

Apêndice A – As concepções de educação, escola, professor, estudante, livro didático e geografia veiculadas na apresentação do Guia do PNL D Ensino Médio 2018 para o componente curricular Geografia	131
Apêndice B – Coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2018-2020	133
Apêndice C – Sistematização das características do livro “Território e sociedade no mundo globalizado” (BRANCO; MENDONÇA; LUCCI, 2016)	134
Apêndice D – Sistematização das características do livro “Ser protagonista” (VIEIRA et al, 2016)	136
Apêndice E – Sistematização das características do livro “Geografia espaço e identidade” (BOLIGIAN; ALVES, 2016)	138
Apêndice F – Sistematização das características do livro “Geografia geral e do Brasil” (MOREIRA; SENE, 2016)	140
Apêndice G – Sistematização das características do livro “#Contato Geografia” (MARTINEZ; VIDAL, 2016)	142
Apêndice H – Sistematização das características do livro “Fronteiras da globalização” (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016)	144

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação é fruto de muitas das leituras, pesquisas, experiências e discussões feitas durante a graduação em Geografia na Unesp de Rio Claro (SP), a qual combina os pontos de vista de um aluno-professor e de um professor-aluno na sua trajetória de formação. Aquilo que se materializa enquanto um trabalho de conclusão de curso é a reunião de vários elementos de um caminho (que não se encerra com essa etapa) e de um acúmulo de questionamentos que me acompanham desde o início da graduação e até mesmo antes disso. Escrever esse texto foi um exercício que envolveu muito estudo e reflexão, sempre perseguindo objetivos que estão relacionados a como toda essa pesquisa contribui (e pode contribuir) para minha formação, enquanto ser humano, professor e geógrafo, e também para pesquisadores que se dedicam ao ensino de Geografia.

Ao ler o texto completo, percebo o quanto expressei, por meio das palavras, algumas de minhas visões sobre o mundo, a escola, a Educação e a Geografia¹. Várias das passagens, ao longo do trabalho, foram reelaboradas no percurso da escrita a partir do contato com novos debates, disciplinas, textos e, sem dúvida, no decurso de minha atividade docente enquanto professor de Ensino Fundamental II.

O tema, as hipóteses e as provocações envolvidos nesta pesquisa me inquietam desde o período em que era estudante da escola básica e, posteriormente, do ensino superior. Muito se falava, desde o tempo da escola, sobre determinada aula ou determinado professor ser tradicional. Também da necessidade de formar o aluno para ser um cidadão crítico. Ou ainda da importância do aluno “aprender a aprender” e também sobre o uso de metodologias ativas ou não-diretivas em sala de aula. Me questionava sobre essas afirmações e, a partir da iniciação científica, disciplinas do curso e do desenvolvimento deste projeto, pude me debruçar sobre o estudo das tendências/correntes pedagógicas, tentando relacioná-las com a trajetória do ensino de Geografia. Procurei entender também como esse caminho é marcado por mudanças (nem sempre grandes mudanças), mas também por continuidades, seja nas formas de ensinar, avaliar ou também como abordar, pedagogicamente, os conteúdos geográficos. Com isso, há aqui uma intenção de desnaturalizar e encontrar as raízes de características que permeiam o ensino dessa disciplina.

¹ Neste trabalho, concordando com a distinção feita por Cavalcanti (2013, p.122), Geografia irá indicar a ciência de referência e a matéria de ensino, enquanto que geografia remeterá à espacialidade e às práticas cotidianas.

De forma ampla, podemos começar argumentando sobre a relação entre essas temáticas compreendendo que, inseridas na ação educativa, as práticas escolares apresentam uma série de condicionantes que influenciam na condução do processo de ensino-aprendizagem que ocorre no interior das instituições de ensino, entendendo esse percurso como uma ação intencionada, coordenada por determinados objetivos, meios e pressupostos teórico-metodológicos. Inclusive, a instituição escolar tem uma importância histórica (além do seu papel de elevação cultural dos educandos) na operacionalização de concepções pedagógicas, que traduzem concepções filosóficas de mundo, e as diversas pedagogias, estando relacionadas a isso, deram e dão sentido e significado à ação educativa em geral e, em particular, à educação escolar (LUCKESI, 1994).

Tais referenciais filosóficos e pedagógicos atuam, intencionalmente ou não, no trabalho docente em diversos aspectos, como na seleção dos conteúdos, na relação com os alunos, nas concepções de mundo/sociedade, nos meios de ensino utilizados e nos métodos avaliativos. Essas variáveis estão ligadas com diferentes enfoques que atravessam o processo educativo, as quais podemos nomeá-las por tendências pedagógicas, caracterizadas por uma variedade de concepções e que refletem na estrutura, organização e ações da escola, como aponta Miguel (2007).

Essas tendências foram estudadas e sistematizadas por alguns autores como Mizukami (1986), Suchodolski (2002), Saviani (2012) e Libâneo (2014), que serão utilizados como referência nesta investigação. Tais correntes/teorias, historicamente, influenciaram diferentes abordagens nas disciplinas escolares, o que não foi diferente com o ensino de Geografia desde o momento de sua institucionalização enquanto campo de conhecimento escolar. Ele sofreu grande influência das correntes tradicional, escolanovista, tecnicista e histórico-crítica e entender como isso ocorreu e ocorre, ou seja, como ideias educacionais se traduzem em ideias pedagógicas, como distingue Saviani (2013), é uma maneira de desvelar os fundamentos do ensino de Geografia, a fim de evidenciar que atualmente ele é marcado pela coexistência de tendências pedagógicas. E estas, que é uma das hipóteses da presente investigação, podem se manifestar conjuntamente no ensino através das orientações curriculares, das formas de avaliação, das abordagens dos livros didáticos, da relação professor-aluno e das técnicas de ensino e, sobretudo, nos processos atrelados ao desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada).

Portanto, o objetivo geral desse trabalho é o de estabelecer as intersecções entre o ensino de Geografia e as tendências pedagógicas, buscando apresentar como elas influenciaram, historicamente, nos fundamentos teóricos e nas orientações de práticas pedagógicas para a Geografia escolar. Quanto aos objetivos específicos, são eles: discutir as tendências pedagógicas e suas influências na Educação brasileira, com ênfase no ensino de Geografia; apresentar como o ensino de Geografia no Brasil tem sido marcado por rupturas e continuidades ao longo de mais de dois séculos, ressaltando que a Geografia escolar, na atualidade, é influenciada, sincronicamente, por diversas tendências pedagógicas; e analisar como os conteúdos, as orientações curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais. Proposta da CENP e Base Nacional Comum Curricular), os livros didáticos do Ensino Médio (do PNLD triênio 2018-2020, por exemplo) e as propostas de estudos do meio/trabalho de campo² se relacionam com as tendências pedagógicas.

Quanto à metodologia, ela se baseia em uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório, que envolveu revisão bibliográfica e análise documental. As tendências utilizadas como referencial de análise serão: tradicional, renovada não-diretiva, renovada progressivista, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Nesse caso, com base nas características das tendências e nas diferentes concepções de aluno, professor, escola, Geografia, livro didático, avaliação, organização da aula e orientações curriculares, será possível estabelecer relações entre as correntes pedagógicas e a Geografia escolar, já que as propostas e ações pedagógicas são definidas por seus conteúdos, intenções e pressupostos. Diante disso, por meio da compreensão dessas variáveis, é fundamental a discussão de qual ensino de Geografia busca-se no contexto do século XXI, ou seja, quais os objetivos, conteúdos e teorias pedagógicas o norteiam ou nortearão daqui em diante.

Um aspecto a ser destacado é que, inserida no contexto das pesquisas ligadas ao ensino de Geografia, a escolha do tema dessa investigação se deve à importância da compreensão das relações entre os conhecimentos didático-pedagógicos e os conteúdos específicos da Geografia. Defende-se, neste trabalho, a importância da articulação e coerência entre conteúdos, métodos e objetivos de ensino, como também advoga Cavalcanti (2013), e que a ausência de um corpo

² Como será discutido mais adiante, esses termos não devem ser utilizados como sinônimos.

filosófico coerente e sistematizado leva a uma prática docente espontânea, que assume o senso comum³ como orientador.

Concordando com Luckesi (1994), não ter consciência e clareza sobre os conteúdos escolares e sobre os procedimentos de ensino⁴, que não são mecanismos assépticos, não faz com que eles deixem de existir. No entanto, os conteúdos escolares não existem sem estarem informados por um método⁵, por uma forma de interpretar a realidade. Nesse sentido, pesquisas como essa poderão fornecer subsídios para uma prática docente em Geografia mais consciente e coerente sobre seus fundamentos pedagógicos e didáticos.

Ademais, essa pesquisa se justifica também pelo ineditismo, fato apontado por meio da busca realizada em bases de dados como Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), Parthenon e Eric. As palavras-chave utilizadas foram: tendências pedagógicas, correntes pedagógicas, abordagens pedagógicas, teorias pedagógicas, ensino de Geografia, Geografia e Geografia escolar. Os resultados encontrados se relacionam a temáticas isoladas, ou, em outros casos, as discussões sobre as tendências pedagógicas e o ensino de geografia até aparecem, mas não são o tema central das publicações.

No que se refere às bibliografias escolhidas, elas contemplam autores e escritos do campo da Educação e da Geografia, mais especificamente das seguintes áreas: Didática, Didática da Geografia, Filosofia da Educação, História da Educação, História da Geografia escolar, História do Pensamento Geográfico e Prática de Ensino em Geografia. Os referenciais utilizados apresentam grande importância e destaque científico nas respectivas áreas do

³ “São conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos. (...) O senso comum nasce do processo de ‘acostumar-se’ a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. Mais do que uma interpretação adequada da realidade, ele é uma ‘forma de ver’ a realidade – mítica, espontânea, acrítica. (...) O senso comum, em geral, possui articulações com interesses axiológicos que o sustentam: interesses de autoridade, econômicos, políticos, religiosos, do modelo social no qual vivemos etc., interesses que são externos ao desvendamento da realidade. (...) Concluindo, o senso comum é um modo de compreender o mundo, constituído acrítica e espontaneamente, que se traduz numa forma de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre pessoas, a vida como um todo” (LUCKESI, 1994, p.94-96).

⁴ “(...) os procedimentos são os recursos imediatos de ação que utilizamos para cumprir um fim intermediário (no nosso caso, a aprendizagem de alguma coisa), tendo em vista um fim político abrangente (no caso, a formação do cidadão)” (LUCKESI, 1994, p.153).

⁵ Há duas perspectivas para a compreensão do que é o método. Primeiramente o método visto sob a ótica teórico-metodológica, que significa um modo de abordar a realidade, seja para a produção de conhecimentos, seja para o encaminhamento de ações. Já sob a ótica teórico-metodológica, o método é a definição dos modos de se atingir os resultados desejados, os objetivos definidos. Nesse caso, ele se manifesta com meios para atingirmos fins próximos, articulados com fins políticos mais distantes (LUCKESI, 1994, p.149-152). Além disso, o método é um caminho de conhecimento, devendo ter clareza sobre quem ele está contra e/ou a favor.

conhecimento e constituem-se como “leituras obrigatórias” para um professor de Geografia em formação, como é o caso do presente autor. Dentre eles: Nídia Nacib Pontuschka, Beatriz Zanatta, Nestor Kaercher, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Cipriano Carlos Luckesi, Newton Duarte, Yves Lacoste, Ruy Moreira, Maria Adailza Martins de Albuquerque, Maria Inez Carvalho, José William Vesentini, Lana de Souza Cavalcanti, Elisée Reclus, Diamantino Pereira, Piotr Kropotkin, Vera Candau, entre tantos outros. Destaca-se também que na revisão foram considerados documentos oficiais, prescrições curriculares e livros didáticos, subsídios fundamentais (mas passíveis de críticas) para a formação e prática docente.

Para atender aos objetivos propostos, o trabalho foi estruturado em três grandes capítulos. No primeiro, intitulado “As tendências pedagógicas e suas concepções” foi realizado um esforço na definição do que vem a ser tendência ou corrente pedagógica para, posteriormente, caracterizar e discutir cada uma. Como já citado, utilizou-se como referência a sistematização de Libâneo (2014), que divide-as em dois grandes grupos (liberais e progressistas), tendo quatro tendências no primeiro e três no segundo. Para ampliar a discussão, foram considerados inúmeros outros autores que contribuíram para dissertar melhor sobre o tema.

No outro capítulo, denominado “O ensino de Geografia e seus elementos: interfaces com as tendências pedagógicas”, foram feitas as intersecções das características das tendências pedagógicas, apresentadas no capítulo anterior, com os elementos do ensino de Geografia. Para melhorar o entendimento dessas relações, as influências das correntes sobre o ensino dessa disciplina no Brasil foram distinguidas em quatro grandes grupos: nos conteúdos, nos livros didáticos (em que foi incluída uma análise inédita dos livros didáticos do Ensino Médio para o triênio 2018-2020, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD), no trabalho de campo/estudo do meio e também nos documentos oficiais, como a proposta da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normais Pedagógicas), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Já no capítulo “Ensinar e aprender Geografia: entre rupturas e continuidades” será discutido como a “ensinagem” dessa disciplina é marcada, até o século XXI, por inúmeras mudanças mas também por várias continuidades, ressaltando que não há períodos isolados no que se refere à influência das diferentes tendências. O capítulo será dedicado à explanação da importância do ensino de Geografia aliado à compressão dos conteúdos, concepções filosóficas,

objetivos e métodos que permeiam o processo educativo. Além disso, as rupturas e continuidades serão abordadas a partir de três enfoques: nas tendências pedagógicas; no ensino de geografia, a partir da análise dos conteúdos, currículos, livros didáticos e discursos sobre a prática; e também nas rupturas e continuidades que ocorrem no processo educacional.

2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONCEPÇÕES

As tendências pedagógicas estão inseridas nas discussões, principalmente, da Filosofia da Educação e da Didática, as quais se dedicam ao estudo das tendências a partir de diferentes ângulos, estando ambas as áreas preocupadas com a dimensão técnica e com o compromisso político que envolvem o educar. Em primeiro lugar, em um sentido mais amplo, as tendências estão conectadas à prática educativa, um *quefazer* humano que é direcionado por determinada concepção teórica, explícita ou não, e ligado a uma pedagogia, ou seja, a uma concepção filosófica sistematizada de educação que direciona tal prática (LUCKESI, 1994). Compartilhando dos argumentos de Candau (2014), no processo de ensino-aprendizagem estão articuladas as dimensões humana, técnica e político-social.

A partir disso, considera-se a tendência pedagógica, concordando com a definição de Miguel (2007, p.74), a expressão, na prática educativa, de determinadas concepções de homem, sociedade, educação e orientações que se refletem na organização, estrutura e ações da/na escola. Como realização dessas tendências, elas se expressam na prática, momento em que tais concepções ganham a condição de materialidade (MIGUEL, 2007, p.74). De acordo com Saviani (1987 apud Miguel, 2007) as tendências pedagógicas são as próprias correntes da Filosofia da Educação, as quais concorrem para tornar explícitas as tendências ou teorias. Já conforme Silva (2011a, p.21), “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”, destacando que todas as pedagogias, ao longo do tempo, fizeram especulações sobre o currículo, mesmo não sendo teorias específicas desse campo especializado de estudos.

Conforme apontam, entre outros autores, Libâneo (2014) e Luckesi (1994), no Brasil há a convivência de diversas tendências pedagógicas. Desse modo, o conhecimento sobre as tendências é fundamental para que o fenômeno educativo possa ser entendido a partir das determinações mais específicas até as determinações mais amplas, relacionadas com às concepções de sujeito, sociedade, mundo e educação. A clareza sobre esses elementos é indispensável para que o professor (e o futuro professor) possa ter uma real dimensão sobre os fundamentos teóricos que orientam a sua prática e para que haja articulação e coerência entre os objetivos, métodos e conteúdos de ensino. Por isso, pode-se afirmar que determinadas concepções implicam em determinadas formas de agir, desde as ações mais restritas até aquelas de finalidades mais abrangentes.

Acrescenta-se ainda que o fato de nos orientarmos por valores, concepções, não quer dizer que eles estejam necessariamente explícitos. Sendo assim, o conhecimento sobre essas concepções, embasadas na Filosofia da Educação⁶, na Didática e nas metodologias de ensino⁷ próprias de cada disciplina, pode ser um norte (ou um sul) para uma prática educativa mais clara e fundamentada. É imprescindível, pois, que o professor, em sua prática, reflita sobre quais são os objetivos de ensinar determinado conteúdo para além dos alunos se apropriarem daquele conteúdo. É preciso ir além, ou seja, compreender o que e como aquilo que é ensinado contribui para a construção de um determinado tipo de sujeito e um certo tipo de sociedade, o que mostra que conteúdos, objetivos e métodos não são elementos independentes e tampouco secundários.

Considerando, como afirma Luckesi (1994), que o pensamento filosófico é condicionado pelo momento histórico e condicionante do momento histórico subsequente e que a Filosofia da Educação, como afirma Saviani (1987 apud Miguel, 2007) é tanto um processo quanto um produto, a adoção de determinadas concepções de educação e, mais especificamente, de ensino de Geografia, condicionam a permanência ou a ruptura com as condições vigentes. Acrescenta-se que na trajetória da Didática, ela é marcada basicamente por três abordagens: a primeira relacionada com uma didática instrumental, caracterizada pela afirmação da dimensão técnica e silenciamento da dimensão política. Depois a antididática, com a afirmação do político e negação do técnico, como forma de se opor às tendências tecnicistas. E uma terceira abordagem (mais recente e ainda em construção) de uma didática fundamental, que une a dimensão técnica com o compromisso político (CANDAU, 2014). Vale lembrar que as transformações e continuidades do/no ensino são inseparáveis das transformações e continuidades mais amplas, ou seja, estruturais. Mas, de qualquer forma, deve-se lutar contra uma educação e um ensino de Geografia sem uma direção.

⁶ “(...) entre as várias funções da filosofia da educação, tais como o esclarecimento das formas de abordagem, a referência aos clássicos, a diferenciação das concepções pedagógicas e a clareza conceitual e terminológica, destaca-se a vigilância crítica. Esta atribui à filosofia da educação a tarefa precípua de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, de modo que explicita os seus fundamentos, esclareça a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avalie o significado das soluções escolhidas. Explicitam-se, por esse caminho, o valor e os limites da ação educativa” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.14-15).

⁷ Concordando com Albuquerque (2011), compreende-se a metodologia de ensino de geografia “(...) como uma construção permanente dos professores, teóricos da geografia e da educação, formada na relação entre seleção e abordagem dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais), na fundamentação teórica (ciência de referência), nas ‘técnicas de ensino’ propostas no âmbito da pedagogia (teoria/prática) e nas práticas de sala de aula” (ALBUQUERQUE, 2011, p.17).

Além da prática docente em sala de aula, essas concepções se materializam em documentos oficiais orientadores do ensino (como os currículos e projetos político-pedagógicos), legislações educacionais, manuais didáticos e nos cursos de formação de professores. Isso reitera a importância de se analisar as tendências a partir de sua materialização, já que elas representam a articulação entre as concepções do papel da educação na sociedade e os meios e formas utilizados, na prática, para efetivar essas concepções.

Partindo dessas considerações, Miguel (2007, p.70-71), ao analisar as tendências pedagógicas, faz uma distinção entre categorias. A autora compreende as categorias como conceitos preponderantes em determinada teoria e como orientadoras da análise, dividindo-as em duas: categorias teóricas, relacionadas às concepções de homem, mundo, cultura e educação; e as categorias metodológicas, como organização do sistema educacional e da escola, os métodos de ensino, as formas de avaliação, a seleção dos conteúdos, a relação professor-aluno e os métodos de ensino-aprendizagem. Cada uma dessas categorias e concepções é o que diferenciaria uma tendência de outra.

Para esse trabalho foi escolhida a sistematização e caracterização das tendências feitas por Libâneo (1994, 2005, 2012, 2013, 2014). Porém, considerando a importância da contribuição de outros autores nessa discussão (como mostrado na tabela I), suas respectivas teorizações foram inseridas na exposição sobre as sete tendências pedagógicas como forma de enriquecer o debate e colocar em diálogo os diferentes autores, como Aranha (1996), Farias et al (2011), Mizukami (1986) e Saviani (2011, 2012). A denominação a ser utilizada será tendência pedagógica, como é adotada por Farias et al (2011) e Libâneo (2014), diferentemente de outros professores, como Mizukami (1986), que se vale da denominação “abordagem”, Saviani (1983, 2012), que utiliza “corrente pedagógica” e “pedagogia” ou Mello (1985), que adere à designação “ideário pedagógico”.

Tabela I – A sistematização das tendências pedagógicas por diferentes autores

Autor (es)	Classificação			Referenciais teóricos
Farias et al (2011)	Reformistas	Positivista	Tradicional	Friedrich Herbart
			Renovada progressivista	Jean Piaget e John Dewey
			Renovada não-diretiva	Carl Rogers
			Tecnicista	Burrhus Frederic Skinner
	Transformadoras	Progressista		Dermeval Saviani e Paulo Freire
Libâneo (2014)	Liberais	Tradicional		Friedrich Herbart
		Renovada progressivista		Jean-Ovide Decroly, Jean Piaget, John Dewey, Lauro de Oliveira Lima e Maria Montessori
		Renovada não-diretiva		Alexander Sutherland Neill e Carl Rogers
		Tecnicista		Bloom, Burrhus Frederic Skinner, Robert Frank Mager e Robert Gagné
	Progressistas	Libertadora		Paulo Freire
		Libertária		Célestin Freinet Maurício Tragtemberg e Miguel Gonzales Arroyo
		Crítico-social dos conteúdos		Anton Makarenko, Bernard Charlot, Bogdan Sucjodolski, Dermeval Saviani, Georges Snyders e Mario Manacorda
Mizukami (1986)	Tradicional			Émile Chartier
	Comportamentalista			Briggs, Burrhus Frederic Skinner, Gerlach, Glaser, Papay e Willian James Popham.
	Humanista			Alexander Sutherland Neill e Carl Rogers
	Cognitivista			Jean Piaget e Jerome Bruner
	Sociocultural			Paulo Freire
Saviani (2011; 2012)	Não-críticas	Pedagogia Tradicional		
		Pedagogia Nova		Jean-Ovide Decroly, Maria Montessori
		Tecnicista		
	Crítico-reprodutivistas	Teoria da Violência Simbólica		Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu
		Teoria da Escola como aparelho ideológico do Estado		Louis Althusser
		Teoria da Escola Dualista		Cristian Baudelot e Roger Establet
	Críticas	Histórico-crítica		Dermeval Saviani
Suchodolski (2004)	Essencialista			Platão
	Existencialista			Jean Jacques Rousseau

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Para facilitar a exposição, elas foram divididas em subseções e em dois grandes grupos, como também faz Libâneo (2014): as tendências liberais e as tendências progressistas. As primeiras, também chamadas de reformistas ou não críticas, visam legitimar as desigualdades sociais como um fenômeno natural, ou seja, aparecem como justificativa do sistema capitalista de produção. Nelas a função da escola aparece como sendo de equalização social a fim de corrigir o problema da marginalidade (SAVIANI, 2012, p.03) e de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais (LIBÂNEO, 2014). Já as progressistas (ou críticas/transformadoras) pretendem uma análise crítica da realidade social, assim como a superação das condições de desigualdade, opressão e marginalidade. Como comenta Libâneo (1994, p.63), essas tendências ou pedagogias não têm como se institucionalizar numa sociedade capitalista, mas constituem-se como instrumentos de luta para os professores. Em síntese, a existência de dois grandes grupos de tendências reafirma que a educação pode ser tanto conduzida para a manutenção quanto para a transformação social.

2.1. As tendências liberais

2.1.1. Tendência liberal tradicional

Iniciando pela discussão que Mizukami (1986) faz sobre essa tendência, nomeando-a por abordagem tradicional, a autora afirma que não se trata de uma tendência com características unificadas nem por um processo de ensino-aprendizagem fundamentado, implícita ou explicitamente, em teorias empiricamente validadas. No entanto, a concepção tradicional serve como referencial para abordagens posteriores, já que é a partir da contraposição a ela que se pode caracterizar uma tendência que não seja propriamente tradicional. Mas há contrariedades nessas afirmações ao se verificar, como será feito a seguir, que um dos pressupostos científicos, como Positivismo, embasam a Educação Tradicional (STRAFORINI, 2008).

A concepção tradicional, assim como ocorre em outras tendências, ultrapassa a dimensão da educação formal e das metodologias adotadas em sala de aula. Ela se relaciona com outras instâncias, como visões de sociedade, de homem e de mundo. No que se refere ao homem, o mesmo é considerado em suas diferentes fases. Nesse caso, o aluno é encarado como um adulto em miniatura, que após as prescrições e o contato com os conhecimentos externos a ele, se tornará um adulto pronto para viver no mundo em que habita. Ou seja, o aluno é considerado um mero receptor, caracterizando uma relação de passividade tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Trata-se de um pensamento que encara o homem como uma tábula rasa, ideia defendida por John Locke em seus escritos sobre a natureza humana, que será modificada e preenchida ao longo da trajetória do indivíduo. Além dessa, outras concepções sobre a infância estão presentes nessa tendência. Lopes et al (2016) comentam algumas delas com base nos trabalhos de James et al (1998) sobre modelos explicativos que mediam o olhar adulto e institucional em relação as crianças. São eles: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente.

Assim, as concepções de criança imanente e criança inconsciente (baseada nas ideias de Sigmund Freud) se relacionam com a tendência pedagógica tradicional. Algumas aproximações entre essa abordagem e as referidas concepções são: a consideração do mundo como algo externo ao indivíduo, a recusa do protagonismo infantil (ideia que deve ser criticada pela potencialidade da infância, inclusive, como produtora de ‘geografias’), a ideia das crianças como seres pré-sociais (infância como uma etapa do ‘vir a ser’) e pensamento que sobre as crianças devem ser depositadas as experiências anteriores da sociedade (o que justificaria a educação nos moldes tradicionais).

Seguindo nos escritos de Mizukami (1986), a autora destaca que nessa abordagem há o pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações, caracterizando um ensino predominantemente dedutivo e uma concepção de educação como produto, que não privilegia o processo, mas sim o resultado da aquisição de conhecimentos por meio da transmissão, atividade em que predominam modelos pré-estabelecidos e mediados pelo professor. Desse modo, “a perenidade é justificada por si mesma. Há constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado” (MIZUKAMI, 1986, p.11). Por isso, a escola acaba sendo frequentemente utilitarista quanto aos resultados e aos programas estabelecidos.

Enquanto isso, Saviani (2012) destaca que a pedagogia tradicional se insere em um contexto de defesa do direito de todos à educação e que essa deveria ser garantida pelo Estado. Tal ideia está relacionada com os interesses da burguesia como classe emergente, que defendia que para a construção de uma sociedade democrática deveria haver a superação da opressão (marcante no Antigo Regime) e da barreira da ignorância (considerada como central no problema da marginalidade), a fim de, através da escola e do ensino, converter os súditos em cidadãos (SAVIANI, 2012, p.6-7). Além disso, nessa tendência, enfatiza-se a importância dos modelos pedagógicos para que os objetivos propostos sejam convertidos em resultados

estabelecidos para o ensino-aprendizagem. Em muitos casos subordina-se a educação à instrução e ao ajustamento social.

Já Libâneo (2014, p.24) destaca que a pedagogia tradicional muitas vezes é criticada por sua dimensão intelectualista e, por vezes, enciclopédica. Isso se relaciona com uma ideia de didática prescritiva e instrumental, centrada no “como ensinar” e que adota a neutralidade como pressuposto do fazer docente, como se esse fosse isento de valores e projetos político-sociais. Tal concepção de didática prescritiva tem seu embasamento nas práticas pedagógicas tradicionais representadas pela transmissão de verdades incontestáveis da Igreja Católica e da ciência positivista (FARIAS et al, 2011, p.14-15). Ainda segundo Libâneo (2014, p.24-25), os métodos adotados pela tendência tradicional seguem os seguintes passos: preparação do aluno, apresentação do conteúdo, associação entre assuntos, generalização e aplicação de exercícios, os quais visam a memorização, repetição e disciplinarização da mente. Tal estrutura é muito influenciada pelas teorizações do alemão Johann Friedrich Herbart.

Gadotti (1979 apud FREIRE, 2014, p.14) se questiona como o humanismo da pedagogia tradicional acoberta as desigualdades sociais e os antagonismos de classe. Por isso afirma que nossa educação é sustentada por dois tipos de humanismo: um humanismo idealista, lutando por uma educação pietista, que valoriza as experiências individuais, e um humanismo tecnológico, que se aproxima a uma corrente tecnicista, o que acaba “(...) reduzindo toda educação a um arsenal de metodologias e de instrumentos de aprendizagem, despolitizando a grande massa da população, mais frequentemente professado pelas escolas oficiais e burocráticas” (GADOTTI, 1979 apud FREIRE, 2014, p.14). O autor completa que “um se perde na contemplação dos ideais de uma sociedade ‘humana’, ‘acima’ da luta de classes; outro elimina todo ideal, substituindo-o pela ciência e pela técnica, como será visto mais adiante nas características da tendência tecnicista.

Freire (2016b) também nos fornece subsídios para compreender o *modus operandi* da pedagogia tradicional. Discorrendo sobre a concepção bancária, ele critica a visão epistemológica dessa concepção. A primeira delas é o seu caráter de narração ou dissertação, o que implica um sujeito (narrador) e os objetos pacientes/ouvintes (os educandos). Nessa atividade, os narradores geralmente falam de uma realidade estática, parada, compartimentada e bem-comportada, inclusive havendo dissertações sobre uma realidade alheia à experiência existencial dos educandos (FREIRE, 2016b, p.79). Assim, a educação se torna um ato de depositar feito pelo depositante (educador) sobre os depositários (educandos), em que o

primeiro conduz os últimos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Por isso, observa-se uma valorização da “sonoridade das palavras”, seu aspecto propagandístico, em detrimento de sua força transformadora, objetivo este que se opõe a uma concepção bancária de educação. Nesse caso, “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2016b, p.81). Pelo contrário, o que ocorre é a “absolutização da ignorância”, que se constitui como a alienação e serve à ideologia da opressão.

Essa educação faz com que os educandos alienados reconheçam, em sua ignorância, a razão de ser do educador, o que corrobora para a manutenção das contradições entre os dois elementos do processo. Há a diferença entre quem atua e quem escuta, quem sabe e quem não sabe, quem prescreve e quem segue a prescrição e quem é o sujeito e quem é o objeto. Desse modo, os educandos, ao invés de atuarem no mundo/realidade em que vivem, adaptam-se a ele e tornam-se autômatos, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais (FREIRE, 2016b, p.85).

Com isso, a concepção bancária “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2016b, p.87). Para que ela se efetive, os opressores não podem permitir que os oprimidos questionem o mundo. Isso explica a conotação digestiva dessa educação e a proibição do pensar verdadeiro para que se acomodem ao mundo da opressão. Essa proibição de alguns indivíduos sobre outros, constituindo uma superposição, se caracteriza como uma situação violenta e de desumanização.

Em oposição à concepção bancária de educação, relacionada com a tendência pedagógica tradicional, está a educação problematizadora - situação gnosiológica - que afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2016b, p.95), a qual será discutida com maior aprofundamento mais adiante na seção sobre a tendência pedagógica libertadora. Nela, nega-se o comunicado e existencia-se a comunicação.

Além disso a concepção bancária assistencializa, enquanto que a problematizadora critica. A passagem de uma para a outra leva à superação da condição de educando do educador para a atuação conjunta do educador-educando e do educando-educador. Mas a concepção bancária, em que se enquadra a pedagogia tradicional, é imobilista, fixista desconhece os homens como seres históricos, que se diferenciam dos outros animais pelo seu inacabamento, inconclusão (FREIRE, 2016b, p.101-102). O autor ainda sublinha que a ordem

opressora não suporta a criticidade, a pergunta “por quê”, por isso se faz bancária, tradicional, tecnicista. Em oposição a isso, a educação, portanto, deve seguir o caminho de uma educação problematizadora, sobretudo na condução do processo revolucionário.

Ademais, na pedagogia tradicional, o ensino está voltado para a quantidade de informações e não se centra na formação do pensamento reflexivo. O professor, por sua vez, adota aulas expositivas⁸ tomando a sala como um auditório, detém os meios coletivos de expressão e seu contato com os alunos se dá por meio de uma relação vertical. Nessa, a relação predominante é individual, enquanto que a sala consiste em uma justaposição de relações duais (professor-aluno) (MIZUKAMI, 1986, p.14-15). “Esse encastelamento (do saber do professor) provocou aquilo que chamamos de tradição seletiva, ou seja, a repetição, durante séculos, de um conhecimento que não era saber” (SOUZA NETO, 2008, p.16), o que nos remete a epígrafe desse trabalho, já que a lembrança, para muitas pessoas, da Geografia ensinada na escola, está ligada com a memorização enfadonha de dados desconexos e sem sentido.

Portanto, “a didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em ‘dar a lição’ e em ‘tomar a lição’” (MIZUKAMI, 1986, p. 15), além de poder estar relacionada com o método maiêutico⁹, como comenta a autora, que tem como fundamento a condução do professor/tutor. Nesse caso, desconsideram-se as individualidades dos alunos e o processo de ensino continua independentemente da aprendizagem, que será verificada, posteriormente e parcialmente, através de exercícios de fixação dos conteúdos. Nesse caso, observa-se que o aluno está sendo preparado, durante seu percurso escolar, para assumir a sua posição na sociedade de classes. Portanto, nessa pedagogia, “o compromisso da escola é com a cultura, (enquanto que) os problemas sociais pertencem à sociedade” (LIBÂNEO, 2014, p.24).

⁸ Lopes (1991) chama a atenção para a trajetória da aula expositiva, enquanto técnica de ensino, a qual historicamente esteve ligada à pedagogia tradicional, em que o professor era visto como o centro do processo de ensino, detentor dos conteúdos a serem transmitidos. Porém, essa técnica foi incorporada em outras tendências pedagógicas, o que não significa que suas principais características foram superadas, e por isso a compreensão das técnicas deve ser seguida do entendimento sobre o contexto em que as práticas sociais se dão. Além disso, a aula expositiva pode ser transformada através da atribuição de uma dimensão dialógica, em que há uma troca constante de experiências na relação educativa e não mais o professor é o centro do processo e o detentor dos conteúdos exclusivamente.

⁹ “Os sofistas foram educadores. Foram, inclusive, no Ocidente os primeiros a receberem pagamento para ensinar. Sócrates foi o homem que morreu em função do seu ideal de educar os jovens e estabelecer uma moralização do ambiente grego ateniense. Platão foi o que pretendeu dar ao filósofo o posto de rei, a fim de que este tivesse possibilidade de imprimir na juventude as ideias do bem, da justiça, da honestidade. Da mesma maneira, se percorrermos a História da Filosofia e dos filósofos, vamos verificar que todos eles tiveram a preocupação com a definição de uma cosmovisão que deveria ser divulgada através dos processos educacionais” (LUCKESI, 1994, p.31).

Após o ciclo de estudos, o diploma aparece como uma consagração dessa etapa e a ele é atribuído um tom diferencial em uma sociedade hierarquizada. Mizukami (1986, p.16) também comenta que no ensino tradicional é possível constatar que algumas matérias escolares são mais privilegiadas do que outras, começando pelas diferenças de carga horária nas disciplinas do currículo. Além disso, as críticas que começaram a ser dirigidas à pedagogia tradicional remetem à decepção com relação aos seus objetivos, já que ela não foi capaz de garantir a universalização do ensino. Nem mesmo aqueles que eram considerados bem-sucedidos por ela conseguiam se ajustar ao modelo de sociedade que queria se consolidar na época em que foi implantada (SAVIANI, 2012, p.6).

Afinal, o que se observa é que as práticas da tendência pedagógica tradicional persistem ao longo do tempo no cotidiano escolar, embora seja preciso reconhecer algumas de suas contribuições, como a defesa do direito de todos à educação e o estabelecimento de um método de ensino cientificamente estruturado (SUHR, 2011). Apesar dos avanços, tanto teóricos quanto estruturais no contexto educacional, que enfatizaram a crítica à pedagogia tradicional, ainda continua a embasar a prática docente. Portanto, o que vemos nesse cenário é um processo de continuidades e rupturas, o que significa que novas teorias e ações vão sendo incorporadas à medida que as anteriores permanecem. Com isso, nem sempre ocorre a superação de velhas práticas, mas sim o convívio com as novas, promovendo um cenário de ecletismo de tendências pedagógicas.

2.1.2. Tendência liberal renovada progressivista

Partindo da própria denominação, trata-se de tendência liberal, que apesar de suas diferenças e avanços em relação à pedagogia tradicional, ainda é caracterizada como uma manifestação da sociedade de classes, marcada pelos interesses individuais e pela propriedade privada. No contexto das tendências liberais existem aquelas de cunho conservador e de caráter renovador, como é o caso dessa que será aqui discutida.

Primeiramente, a exposição sobre essa tendência não pode estar desvincilhada de um entendimento sobre o movimento da Escola Nova, ainda influente na organização escolar e nas propostas de ensino de Geografia. Para entender esse processo, é preciso compreender as relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares como forma de evidenciar a repercussão de ideias pedagógicas no ensino e na aprendizagem, sendo fundamental recuperar a história dessas disciplinas, sobretudo da Geografia.

Na pedagogia nova, o fenômeno da marginalização deixa de ser visto a partir do enfoque da ignorância, como na escola tradicional, e passa a ser compreendido por meio da rejeição. Com isso, a educação e a escola se inserem na sociedade como fatores de equalização social e correção da marginalidade, especialmente por incutirem nos indivíduos um sentimento de aceitação dos demais e pelos demais, construindo assim um sentimento de respeito mútuo às individualidades (SAVIANI, 2012, p.08). Tendo como referência a pedagogia tradicional, Saviani (2012, p.08-09) também compreende que a pedagogia nova

(...) tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

É válido apontar que esse movimento esteve associado ao processo de transformação industrial, o qual exigiu “(...) um tipo de formação que associasse pensamento e prática e desenvolvesse habilidades de cooperação, em virtude da exigência do trabalho na indústria” (ZANATTA, 2013, p.48-49). Foi então que “começou-se a pensar em uma escola dinâmica, onde o aluno não fosse objeto do ensino, com discussão, trabalho em grupo, escola laica e coeducativa” (FRANCISCO FILHO, 2001, p.163). Nesse contexto de emergência da sociedade industrial sentiu-se a necessidade de uma educação científica visando a formação do homem-cidadão, culminando no movimento da educação nova (escola nova ou pedagogia ativa) que foi reproduzido em países como Rússia, Inglaterra, França e Alemanha. Também o desenvolvimento da Sociologia da Educação e da Psicologia da Educação contribuiu para que esse movimento de ação educacional se efetivasse, principalmente no século XX (GADOTTI, 1999).

Essas características já se diferem, em grande parte, da pedagogia tradicional, que valoriza o conteúdo como um fim em si mesmo, ao invés de meio para se atingir os objetivos do ensino e da aprendizagem (encarada como uma “devolução” literal daquilo que foi transmitido pelo professor e pelo livro didático). Um dos pioneiros da pedagogia nova, Adolphe Ferrière, criticava a escola tradicional dizendo que ela havia (...) substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio” (GADOTTI, 1999, p. 143). Outra grande diferença entre as tendências são os sujeitos do processo educacional: para a tradicional trata-se do professor (detentor do conhecimento) enquanto que para a progressivista, o aluno é o sujeito (paidocentrismo), que

buscará, por meio de seu esforço pessoal (reforçando uma concepção liberal), a aquisição do conhecimento em função das experiências (autoformação).

O papel da escola nesse contexto é o de proporcionar, juntamente com a atuação do professor, os estímulos para que o aluno aprenda. Por isso, não basta a existência de estruturas cognitivas para o aprendizado, mas é preciso um meio que ofereça condições para que isso ocorra. Nessa tendência, o trabalho em grupo se torna uma prática fundamental, o que era dispensável na pedagogia tradicional. Essa atividade, adequada à natureza do aluno, proporcionará o seu desenvolvimento. Libâneo (2014, p. 27) comenta também sobre a importância da “vivência democrática” na escola através de um clima harmonioso de relações entre professores e alunos e aponta como há destaque nessa tendência para que os esforços e êxitos dos últimos devem ser reconhecidos pelo professor através de uma avaliação fluida.

Nesse caso, são valorizados os métodos e metodologias ativos, o método científico e as situações desafiadoras de aprendizagem, que geram novos esquemas mentais. Mais do que a aquisição do conhecimento, a ênfase se dá no processo de aprendizagem, possibilitado pelas estruturas cognitivas dos indivíduos e pelos estímulos do meio em que se insere. Por isso “as pesquisas, os experimentos, a resolução de situações-problema e os projetos são expressões dessa abordagem metodológica, na qual o aprender é associado à capacidade de descobrir e de construir respostas para a vida cotidiana” (FARIAS et al, 2011, p.41-42).

Libâneo (2014, p.26-27) nos ajuda a compreender os métodos ativos através de uma sistematização de seus passos. Segundo o autor eles estão divididos nas seguintes etapas:

- a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma;
- b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão;
- c) o aluno deve dispor de informações que permitam pesquisar a descoberta de soluções;
- d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor;
- e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Sobre esses métodos ativos, podem ser citados: o método de projetos, sistematizado por Willian Heard Kilpatrick e outros autores; método de centros de interesse, de Ovide Decroly; método de trabalho por equipes, de Roger Cousinet e o método Montessori (que leva o nome da médica italiana Maria Montessori), muito difundido e utilizado nas pré-escolas. Esse pensamento escolanovista também contribuiu para dar origem no Brasil aos ginásios

vocacionais, jardins de infância^{10 11}, escolas ativas, lares-escola, escolas comunitárias, escolas do trabalho e colégios de aplicação das universidades (GADOTTI, 1999, p.145-147) e também contribuiu para a incorporação de técnicas e tecnologias no ensino, sem que isso resultasse em mudanças estruturais no contexto educacional.

Quanto aos materiais didáticos nessa tendência, eles ganham maior destaque no processo, por serem considerados fundamentais para a atividade dos alunos e fundamentados na concepção do “aprender a aprender”. Assim sendo, são inseridos na sala de aula jogos, brincadeiras, objetos domésticos (como é defendido no método desenvolvido por Montessori) e filmes. Isso leva a crer que o lúdico é um facilitador da aprendizagem por aproximar o repertório do cotidiano da criança aos conhecimentos escolares. Por isso que “(...) a simbologia presente nestes momentos faz com que a criança aproxime os conhecimentos propostos durante estas atividades do seu cotidiano, internalizando o conhecimento de forma significativa e prazerosa” (SILVA; GIORDANI; MENOTTI, 2009, p.9).

Sobre a entrada das ideias escolanovistas no Brasil e consequentemente a influência do caráter progressivista na educação como tendência, Saviani (2013) faz uma retomada histórica a fim de compreendermos o contexto em que se deu essa inserção. Nessa mesma linha, na obra de Miguel, Vidal e Araújo (2011) são reunidas as diferentes experiências da implantação dos princípios escolanovistas em reformas educacionais ocorridas em diferentes partes do Brasil, mesmo que nem sempre as ideias escolanovistas tenham encontrado formas adequadas para sua implantação e execução (ARANHA, 1996, p.199).

Foi na década de 1920, em um cenário de ebulição social decorrente dos processos de urbanização, industrialização e constituição de uma sociedade burguesa, que emergiu esse movimento renovador da educação em oposição às forças da Igreja Católica, a qual “(...) procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica” (SAVIANI, 2013, p.193). Nessa época, Lourenço Filho, através da publicação de seu livro “Introdução ao estudo da Escola Nova” em 1930, conseguiu articular, de forma pioneira, as

¹⁰ De acordo com Luckesi (1994, p.154), a proposta metodológica da Pedagogia Renovada “(...) é a de que o educando deve desenvolver-se espontaneamente, como uma planta em um jardim”, ideia que está relacionada com a denominação “jardim de infância”.

¹¹ Sobre isso, Lopes (2018, p.73) assinala que: “Uma das maiores contribuições para o trabalho em instituições que atendiam crianças pequenas vem de Friedrich Fröbel, com a criação do *kindergarten* (Jardim de Infância), em 1873, na Alemanha. Convicto de que as escolas deveriam propiciar o desenvolvimento natural das crianças, ele propõe um conjunto de situações que seriam típicas para elas e que deveriam estar presentes nos espaços de Educação Infantil”.

principais ideias do movimento, como a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil (SAVIANI, 2013, p.198). No entanto, apesar dos anseios do Manifesto da Educação Nova (1932)¹², encabeçado por Fernando Azevedo e assinado por vinte e seis educadores¹³, o movimento no Brasil não conseguiu universalizar a qualidade do ensino para todos os cidadãos, nem mesmo compor um sistema público de educação, como afirma Miguel (2007, p.81). Ademais, as ideias escolanovistas influenciaram a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961; FRANCISCO FILHO, 2001, p.164). Um outro ponto é que a ocupação do movimento escolanovista com os aspectos técnicos acabou por desviar o debate educacional sobre uma questão fundamental: a educação popular (ARANHA, 1996, p.199). Por esse fato:

A Escola Nova no Brasil pode ser conceituada como uma pedagogia burguesa que pretendeu expandir a escolarização até os limites permitidos pelo capitalismo e que representou a forma mais acabada que tomaram, no plano educacional, as ideias representativas do Humanismo Moderno, isto é, como predomínio da Razão Humana, enquanto ideal iluminista (MIGUEL, 2007, p.81).

Desse modo, “(...) poucos foram os pedagogos escolanovista que ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a exploração do trabalho e a dominação política, próprias da sociedade de classes” (GADOTTI, 1999, p.144). Saviani (2012) reitera essa crítica ao indicar que esse movimento não resolveu o problema da marginalidade, mas o agravou, sobretudo por descolar a preocupação do aspecto político para o âmbito técnico-pedagógico, “(...) cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2012, p.10).

Por outro lado, o professor passou a ser encarado como aquele que levaria para sala de aula, utilizando do método científico, experiências, no campo pedagógico, baseadas na Biologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem/Desenvolvimento e Sociologia, e que a sua formação deveria ser mais sólida e fundamentada, substituindo uma concepção de professor ancorada apenas na vocação, apesar de ter sido minimizada a função do educador nessa tendência (MIGUEL, 2007, p.80-81). Relacionado a isso, Saviani (2012, p.07-08) pontua sobre

¹² De acordo com Aranha (1996, p.198), “o documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implementada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. Esse manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento”.

¹³ Segundo Albuquerque (2011), um dos educadores que assinaram o documento foi o geógrafo Delgado de Carvalho, considerado o pai da Geografia moderna brasileira.

uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola, compreendidas também a partir dos conceitos de “anormalidade biológica” e “anormalidade psíquica”.

Arendt (2009) também nos proporciona elementos para compreendermos uma crise na Educação e que está relacionada com os pressupostos dessa tendência pedagógica. A autora se refere a uma crise, com circunstâncias específicas onde aparece, com destaque para o caso da América. Nela, sendo uma terra de imigrantes, a educação cumpriu e cumpre um papel fundamental de reunir e instruir grupos étnicos muito diferentes, com vistas a americanizar as crianças e iniciar um “mundo novo” (mesmo que na realidade seja um mundo antigo, preexistente) com aqueles que são, por natureza e por nascimento, novos. Nesse continente, os problemas educacionais se tornaram os mais agudos, assim como também é a região onde as teorias pedagógicas foram aceitas servil e indiscriminadamente (ARENDT, 2009).

No que se refere às medidas que precipitaram a crise da educação na América, a autora aponta três delas: a primeira é a concepção da existência de um mundo/sociedade das crianças autônomas e que cabe aos adultos apenas auxiliar esse governo. Com isso, a partir da libertação das crianças da autoridade dos adultos, elas ficam sujeitas a uma tirania da maioria do próprio grupo. A segunda medida, apoiando-se na Psicologia moderna e no Pragmatismo, está ligada à transformação da Pedagogia em ciência do ensino, emancipada inteiramente da matéria a ser ensinada. Já o terceiro pressuposto, intimamente relacionado com o Pragmatismo, é a substituição do aprender pela valorização do fazer, ideias que aplicadas à educação levam à absolutização do mundo das crianças e exclusão do mundo dos adultos, como faz crer a primeira medida.

Nesse contexto, as críticas de Arendt (2009) às medidas adotadas na educação e que são a razão de sua crise, se relacionam com a tendência pedagógica renovada progressivista pelo fato dela estar ancorada em princípios que colocam a criança como sujeito principal do processo. Essa medida acaba por tornar a criança o centro praticamente exclusivo das ações pedagógicas, além de que, para a filósofa alemã, “(...) as abordagens educacionais “psi” deixam de lado o vínculo indissociável entre homem e mundo e, portanto, desconsideram o princípio educacional do cuidado e da responsabilidade para com o mundo” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p.830). Do mesmo modo, Duarte (2001) pontua que “(...) as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2001, p.36) e por isso ele defende (...) uma educação que fomente a autonomia

intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p.36)

Apesar das críticas a essa corrente, as quais não desconsideram sua importância histórica, alguns de seus pressupostos estão bastante presentes nos dias atuais e, em alguns casos são propagandeados como inovações educacionais, que na verdade apenas recuperam princípios dessa tendência. Entre eles estão as máximas do “aprender a aprender”, “aprender fazendo” e as metodologias ativas, sobretudo aquelas relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) atreladas ao campo educacional (VALENTE et al, 2017).

Desse modo, segundo essa perspectiva, “(...) mais importante do que a aquisição mecânica do produto final do saber elaborado pela humanidade é a descoberta dos mecanismos dos processos de elaboração desse saber” (FARIAS et al, 2011, p.41). Além disso, podemos pensar que essas ideias estão associadas com uma concepção de educação que valoriza a capacidade adaptativa dos indivíduos frente a um mundo que está em constante mudança (DUARTE, 2001), assim como a algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.

2.1.3. Tendência renovada não-diretiva

Em primeiro lugar, nessa tendência, assim como na renovada progressivista (escolanovista), o aluno é colocado como o centro do processo (por isso seu caráter não-diretivo), mas elas diferem-se em alguns pontos. As teorias não-diretivas enfatizam o caráter autoritário da educação, principalmente do modelo tradicional, e recuperam as ideias de Rousseau que postulava a bondade original do homem e que o autoritarismo na educação seria uma forma de depravar a natureza humana ou inibir a espontaneidade da criança (ARANHA, 1996). O enfoque no sujeito, no entanto, não significa uma abordagem que se traduza em nativismo ou apriorismos puros (MIZUKAMI, 1986). Nesse contexto, a educação não se restringe à escola, assumindo um significado amplo: a educação do indivíduo e não apenas da pessoa em uma instituição de ensino. Com isso, “tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal e intergrupal é educação” (MIZUKAMI, 1986, p.44-45).

Como precursores/inspiradores dessa tendência podemos citar, principalmente, o psicólogo estadunidense Carl Rogers, cujas ideias^{14 15} influenciaram e influenciam a atuação de muitos educadores e psicólogos, e Alexander Sutherland Neill¹⁶, escocês fundador da escola de Summerhill¹⁷. O primeiro é identificado como representante da psicologia humanista, que discute as relações interpessoais e o crescimento que delas resulta (MIZUKAMI, 1986, p.37) e o segundo é um pedagogo sensível à temática socialista, reconhecendo o caráter autoritário da

¹⁴ Na terminologia de Carl Rogers, o homem é o “arquiteto de si mesmo”, o que se relaciona com a consciência de sua incompletude e seu caráter de agente transformador do mundo e transformado por ele (MIZUKAMI, 1986, p.41). Algumas dessas ideias remetem a alguns dos pressupostos das tendências críticas, como a libertadora de Paulo Freire, as quais serão apresentadas mais adiante. Um conceito importante para a concepção de homem nessa abordagem é o de “tendência atualizante”, que se liga ao desenvolvimento/crescimento pessoal (MIZUKAMI, 1986, p.41).

¹⁵ Apesar de muitas das características serem apresentadas ao longo da discussão sobre essa tendência, cabe mostrar a síntese feita por Francisco Filho (2001, p.166-167) sobre as ideias de Carl Rogers. Este pregava uma escola que:

1. Não reproduzisse as desigualdades sociais;
2. Levasse o aluno à auto realização;
3. Utilizasse currículos e metodologias adequados ao aluno;
4. Promovesse o desenvolvimento integral da criança;
5. Colocasse a criança como centro do currículo;
6. Usasse o conteúdo contextualizado;
7. Utilizasse-se a práxis, teoria e prática sem dicotomia;
8. E educação fosse dialética e dialógica;
9. Levasse a criança a descobrir o mundo;
10. Aceitasse o homem inovador, criativo, consciente, responsável etc;
11. Considerasse o mundo mutável e subjetivo;
12. Desenvolvesse o potencial de cada um;
13. Respeitasse a expressão de cada um dos participantes do processo;
14. A educação fosse a vida e não a preparação para a vida;
15. Entendesse que as pessoas têm potencial e aprendem naturalmente;
16. Considerasse o conhecimento como processo, e fosse interativo;
17. Não separasse a cognição do afetivo;
18. Tivesse um ambiente permissível à educação, bom clima e seguro;
19. Desenvolvesse um ensino significativo com matérias relevantes;
20. Considerasse a criança como ela é;
21. Trabalhasse com práticas esportivas, alegres;
22. Fosse aberta às ideias;
23. Dividisse o conhecimento em áreas, formando centros de conhecimento, que iam desde teatro até a música;
24. Tivesse um professor como facilitador da aprendizagem
25. Aceitasse as limitações próprias de cada um;
26. Fizesse a avaliação pela observação e também a autoavaliação.

¹⁶ “Embora Neill seja classificado comumente como ‘espontaneísta’ (propõe que a criança se desenvolva sem intervenções) e sua obra consista muito mais num relato de uma experiência e na exposição de ideias sobre homem, educação e vida, do que uma proposta sistematizada, incluem-se aqui algumas de suas concepções, dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 1986, p.37).

¹⁷ Fundada em 1921 na Inglaterra, a escola recebia crianças do mundo inteiro, totalizando cerca de 70 alunos. Ela (...) suprime os exames a obrigatoriedade de assistir às aulas e não enfatiza a necessidade de instrução. As questões de disciplina são resolvidas pela Assembleia Geral da Escola, em que os próprios alunos decidem sobre as regras da comunidade” (ARANHA, 1996, p.180).

escola no sistema capitalista (ARANHA, 1996). De início as ideias de ambos foram muito mal interpretadas, mas com o passar do tempo compreendeu-se o sentido das propostas e a limitação da aplicação completa das teorias no sistema escolar vigente (FRANCISCO FILHO, 2001), assim como a necessidade de uma melhor sistematização pensando em uma abordagem educacional para que haja diretrizes para sua implementação (MIZUKAMI, 1986).

A partir das ideias desses dois autores, o papel da escola é direcionado para a formação de atitudes, preocupando-se mais com os problemas psicológicos do que os pedagógicos ou educacionais. Essa formação poderia ser realizada através do estabelecimento de um clima favorável na escola. Assim, nessa tendência, “o resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia” (LIBÂNEO, 2014, p.28-29). Além disso, a escola deve oferecer condições para que o aluno possa se desenvolver e construir a sua autonomia, havendo confiança e respeito por ele, daí a importância da afetividade (no sentido positivo) durante o processo.

Trata-se de “(...) um ensino centrado na pessoa (primado do sujeito), o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir” (MIZUKAMI, 1986, p.48-49). Um conceito de destaque na proposta de Rogers é a aprendizagem significativa¹⁸, que ocorre quando o aluno percebe a relevância de determinada matéria para seus próprios objetivos, envolvendo a manutenção e engrandecimento de seu próprio eu (uma aprendizagem penetrante) (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA, 1999).

Como nesse caso a educação está centrada no aluno, cabe ao professor, considerado um facilitador, uma personalidade única, um especialista em relações humanas, garantir o clima favorável para os relacionamentos. Por isso, “ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2014, p.29). A competência básica de um professor seria, assim, a habilidade de compreender-se e compreender os outros e suas principais qualidades seriam: autenticidade, compreensão empática e apreço (MIZUKAMI, 1986). Como é observável, nessa tendência há pouco ou nenhum destaque para as estratégias instrucionais, estruturação dos objetivos

¹⁸ Moreira (1999, p.142) faz uma diferenciação entre a aprendizagem significativa de Carl Rogers e a aprendizagem significativa do psicólogo estadunidense David Ausubel, embora não haja inconsistência entre ambas. No entanto, a primeira está relacionada com um significativo pessoal e a segunda com o aspecto cognitivo da aprendizagem (significado cognitivo).

educacionais ou padronização das atividades avaliativas, o que se difere enormemente das propostas de formação de professores atual e da organização/gestão das instituições escolares.

Para mais, pode-se questionar também qual seria então a relevância das matérias escolares nessa tendência. O fato é que valoriza-se mais relações e comunicação interpessoal do que a transmissão de conteúdos, como acontecia nas duas correntes anteriores (tradicional e renovada progressivista). No entanto, isso não significa a supressão na transmissão de informações e conhecimentos através da educação, já que os conteúdos advêm das experiências dos alunos, nas suas atividades de interação com o meio, sendo o homem uma pessoa situada no mundo e que sua “(...) experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído” (MIZUKAMI, 1986, p.38). Por isso que, segundo essa abordagem, “o homem não nasce com um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É, portanto, possuidor de uma existência não condicionada *a priori*” (MIZUKAMI, 1986, p.38).

Para os defensores dessa tendência, é mais importante que os alunos tenham um bom relacionamento interpessoal e crescimento pessoal, podendo, através do processo de ensino, buscarem os conhecimentos de forma autônoma/independente. De acordo com Rogers, ele acreditava na efetivação do binômio inteligência-afetividade (ação-emoção) como condição para a aprendizagem sólida (FARIAS et al, 2011, p.43). Para o aluno conhecer/aprender (modificar suas próprias percepções), é necessário que ele tenha motivação, a qual se dá na busca pela sua autorrealização. “Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao ‘eu’, ou seja, o que não está envolvido com o ‘eu’ não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação” (LIBÂNEO, 2014, p.29).

Além disso, Aranha (1996) aponta algumas críticas dirigidas às teorias antiautoritárias pelo fato de serem ingênuas e românticas sobre o desenvolvimento das crianças, por prevalecer uma visão estreita de liberdade, pela percepção individualista do mundo e das relações humanas e por descuidarem (sobretudo as tendências não-diretivas) da questão da transmissão da cultura. Por isso que, assumindo uma concepção progressista e crítica de educação, apenas alguns aspectos da pedagogia não-diretiva podem ser incorporados às perspectivas críticas, além do fato de que ela não se aplica completamente ao modelo de escola e de formação de profissionais da educação vigente.

2.1.4. Tendência liberal tecnicista

A pedagogia nova não foi capaz de resolver o problema da marginalidade e muitas das experiências reformistas nas escolas com base nesses princípios foram frustradas (SAVIANI, 2012, p.11). A partir dela surgiu uma vertente que buscava radicalizar com a preocupação nos métodos pedagógicos e com eficiência instrumental, articulando a necessidade de uma nova teoria educacional, que no caso foi a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2012, p.11). Antes de iniciarmos uma discussão sobre as características dessa tendência é preciso pensar na sua própria denominação, com destaque para o “tecnicismo”. Poderíamos pensar que seria a única em que o processo educacional envolveria um conjunto de técnicas, entendidas como artefatos culturais, históricos, sociais, assim como opções políticas (SOUSA NETO, 2008, p.21-22), mas não é o que acontece. Na verdade, o fato é que, em relação às tendências pedagógicas anteriores, em que a centralidade do processo educativo estava ora no professor, ora no aluno, nessa observa-se que o destaque passou a ser a técnica e a organização racional dos meios de ensino, fundamentando-se nos princípios de eficiência e produtividade difundidos a partir da década de 1970, que pretenderam tornar o processo objetivo e operacional¹⁹, partindo de uma visão unilateral sobre ensino-aprendizagem e de um formalismo didático (CANDAU, 2014; LOPES, 1991; SAVIANI, 2012).

Esse tecnicismo aplicado à educação, segundo Miguel (2007, p.82), passa para uma concepção de homem enquanto fator de produção, ou seja, como recurso humano voltado para o mercado de trabalho. Há, assim, uma dissociação com as tendências fundamentadas nas concepções humanistas (tradicional ou moderna), apesar de estabelecer uma certa aproximação com o humanismo tecnológico, como apontado por Gadotti (1979 apud FREIRE, 2014, p.14). Observa-se também uma desvinculação entre os meios e os fins do processo de ensino-aprendizagem, em que a afirmação da neutralidade do técnico nega a articulação com o contexto em que a prática educacional se efetiva (CANDAU, 2014).

Nessa pedagogia, a escola passa a ser um instrumento modelador do comportamento humano, a qual se utiliza de determinados meios/técnicas para obter o resultado final do processo: a formação do homem que produz de forma eficiente em uma sociedade industrial e tecnológica, o que evidencia uma clara relação entre educação e sistema produtivo (SUHR, 2011, p.103). A escola atua como fornecedora de conhecimentos, habilidades e valores para

¹⁹ Segundo Saviani (2012, p.12) houve a proliferação, nesse período de introdução da pedagogia tecnicista, de propostas pedagógicas como enfoque sistêmico, telensino, instrução programada e máquina de ensinar.

que o indivíduo se integre à máquina do sistema social global, sendo essa instituição responsável pelo aperfeiçoamento da ordem social vigente, ou seja, do sistema capitalista (LIBÂNEO, 2014, p.29-30), além de que deve cumprir a função de equalização social (equilíbrio do sistema) para a superação do problema da marginalidade identificado na ineficiência (SAVIANI, 2012, p.13).

Em tal processo formativo, ou, melhor dizendo, modelador, “(...) seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 2014, p.30). As tecnologias educacionais, nesse contexto, são de suma importância para induzir ao comportamento adequado no processo ensino. “Neste momento, a didática se reveste de estratégias de controle e diretivismo, adotando a tecnologia educacional como forma de repaginar antigos métodos, alguns advindos da tendência pedagógica tradicional” (FARIAS et al, 2011, p.44). Sobre o sistema instrucional, presente na pedagogia tecnicista, ele:

(...) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (LIBÂNEO, 2014, p.31).

O que se observa é a mensuração e previsibilidade do processo (mecânico), estruturado, tanto pensando as formas quanto os agentes, para que o resultado final seja antevisto (MIZUKAMI, 1986). Isso significa o aperfeiçoamento do sistema capitalista através do modelamento dos indivíduos para se integrarem a ele. Assim, “o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência” (MIZUKAMI, 1986, p.20), enquanto que nessa perspectiva da tecnologia educacional a didática está “(...) na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração de materiais instrucionais” (CANDAU, 2014, p.20). Como já citado, o centro do percurso é a técnica, mas não podemos desconsiderar dois importantes papéis nesse processo: o professor²⁰ e o aluno.

O primeiro, o qual teve o seu trabalho pedagógico parcelado e especializado, é um elo entre a vertente científica e o aluno e será responsável, de forma estritamente objetiva, por

²⁰ Para Skinner, “o professor, neste processo, é considerado como um planejador e um analista de contingências ou mesmo, como se denominou mais recentemente, um engenheiro comportamental” (MIZUKAMI, 1986, p.32).

coordenar o sistema instrucional para que a matéria seja transmitida e eficientemente²¹ aprendida na aula²². Enquanto isso, o segundo deve receber e fixar os conhecimentos passivamente, sem que sejam estabelecidas relações de afetividade, debates ou questionamentos. Por isso, ambos os atores, que podemos considerá-los como indivíduos ao invés de sujeitos, “(...) são expectadores diante de uma verdade objetiva” (LIBÂNEO, 2014, p.31). As decisões são tomadas para os alunos e não é enfatizada a cooperação entre eles (MIZUKAMI, 1986), havendo, por conseguinte, uma subordinação dos professores e alunos ao processo de ensino, que definirá o que, quando e como eles farão seu trabalho, diferente do que ocorria na pedagogia nova (SAVIANI, 2012, p.13). Nesse sentido, nas palavras de Freire (2013, p.138):

A visão tecnicista da educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental de educando. Se já não há classes sociais, se os conflitos sociais perderam a conotação de conflitos de classe, se não há antagonismo nos interesses, se está tudo mais ou menos igual, o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, é a padronização do que se deve ensinar e aprender, é a transmissão de uma sabedoria bem-comportada ou de uma ‘sabedoria de resultados’. (...) O que se coloca às equipes de formação, já que não há direita nem esquerda, classes sociais nem ideologia, sonho ou utopia, é o treinamento dos educadores no uso de técnicas e de materiais de ensino com que transmitam os conteúdos que uma equipe de iluminados escolheu como indispensáveis às novas gerações. E, se forem coerentes com as linhas básicas desta política, as equipes de formação trabalharão no preparo dos módulos, dos guias de ensino, nas receitas com que imporão aos professores das bases o papel de intelectuais subalternos, dirigidos, manipulados, em lugar de intelectuais criadores.

Além disso, enquanto na tradicional e na nova o problema da marginalidade estava ligado, respectivamente, à ignorância e à rejeição, agora, na pedagogia tecnicista, ele estaria relacionado com a incompetência, ineficiência e improdutividade. Isso remete à função da escola, nessa tendência, de desenvolver atributos para que o indivíduo se torne um trabalhador eficiente para o aumento da produtividade na sociedade (SAVIANI, 2012). O foco passou a ser o aprender a fazer e a escola sofreu, a partir da aplicação do tecnicismo (advindo do sistema fabril), um processo de burocratização, visando o controle o trabalho docente, especialmente por meio do preenchimento de formulários (SAVIANI, 2012).

Um ponto de destaque para essa tendência são as suas relações com a teoria behaviorista, difundida, entre outros, por Skinner, um dos representantes da análise funcional do

²¹ Skinner destaca que o sistema de ensino-aprendizagem deve ser organizado considerando os seguintes fatores: economia de tempo, esforços e custos (MIZUKAMI, 1986, p.31), o que estaria relacionado com a eficiência, tão cara a essa corrente pedagógica.

²² Lopes (1991, p.37) destaca que, nessa tendência, a aula expositiva ganha uma nova conotação, diferente daquela veiculada na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Ela passa a ter uma conotação traduzida por habilidades técnicas a serem desenvolvidas e aplicadas pelo professor.

comportamento, assim como com a filosofia positivista e com Teoria Geral de Administração de Empresas (Taylor e Fayol) (ARANHA, 1996, p.213). Mizukami (1986) traz importantes discussões sobre a abordagem comportamentalista na educação e argumenta sobre a influência desse autor para concepções de homem, educação, escola, professor-aluno e avaliação dessa abordagem. Para Skinner, a realidade é um fenômeno objetivo, o homem é um produto do meio. Sendo assim, seu comportamento pode ser alterado a partir das transformações nos elementos desse meio, objetivando a modificação social. Skinner não dava grande relevância aos processos internos do ser humano que resultam na aprendizagem, preocupando-se mais com o controle do comportamento observável, relacionado às contingências de reforço e à responsabilidade (MIZUKAMI, 1986). Dessa maneira, a aprendizagem estaria ligada às mudanças de comportamento.

A escola, como agência que educa formalmente, atende aos objetivos que lhe conferem poder e direciona o comportamento humano às finalidades de caráter social (MIZUKAMI, 1986). Relacionado a isso, para Skinner, o sistema educacional teria como função a transmissão de conhecimentos assim como a promoção de mudanças nos indivíduos, com a aquisição e modificação de comportamentos por meio de condicionantes e reforçadores²³ (MIZUKAMI, 1986, p.27-30). “O importante dentro de tal processo, seria que o ensino promovesse a incorporação, pelo aluno, do controle das contingências de reforço, dando lugar a comportamentos autogerados (...) e a aprendizagem seria garantida pela sua programação” (MIZUKAMI, 1986, p.31).

Por sua vez, a cultura (um conjunto de contingências de reforço, segundo ele) é entendida como um espaço experimental para o estudo do comportamento, além de que o controle e o diretivismo do comportamento humano são inquestionáveis (MIZUKAMI, 1986). Assim, “a sociedade ideal, para Skinner, é aquela que implicaria um planejamento social e cultural” (MIZUKAMI, 1986, p.24), sendo a experiência planejada a base para o conhecimento.

A partir do exposto, podemos pensar as influências dessa pedagogia no caso brasileiro. Ela ganhou força no período de ditadura militar (1964-1985), em que o país passou por um processo de desenvolvimento industrial a partir da instalação de empresas multinacionais. Para

²³ “Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.30).

isso, a formação de mão de obra eficiente/produtiva e a imposição do autoritarismo seriam alguns dos papéis da escola (FARIAS et al, 2011, p.44; SUHR, 2011, p.103), visando atender aos interesses e necessidades das empresas recém-instaladas e daquelas que aqui já produziam, além do ideal de Segurança Nacional estar aliado ao papel da escola (CANDAU, 2014). Segundo Aranha (1996), Libâneo (2014) e Suhr (2011), as leis 5.540/68 e 5.692/71 representam um marco para a consolidação da tendência tecnicista no país. A primeira direcionava a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a “escola média”, havendo disposições sobre a estrutura/financiamento das universidades, assim como sobre a atuação de docentes e discentes (BRASIL, 1968). Já a segunda foi responsável por fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e supletivo, com disposições sobre o papel dos professores/especialistas e especificações a respeito do financiamento do ensino (BRASIL, 1971)²⁴.

Além disso, nesse período foi instituída a divisão em habilitações diversas, com a consequente fragmentação do papel do pedagogo, nos moldes da organização industrial (SUHR, 2011, p.107). Saviani (2013) destaca ainda que nessa época houve a atuação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961 por um grupo de empresários, o qual realizou atividades ligadas ao campo educacional. Suas concepções pedagógicas foram incorporadas às legislações da época, como as duas citadas acima. Entre as atividades realizadas pelo instituto destacam-se: o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”. No primeiro, foi divulgado um documento, de autoria de João Roberto Moreira, intitulado “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil” que

(...) foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da **produtividade** e da **renda**. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2013, p.343, grifo meu).

²⁴ Saviani (2012, p.53-55) coloca que a chave dessa lei foi o princípio da flexibilidade, que levou a aligeiramento do ensino para as classes populares. Além disso, essa lei, ao propor uma reformulação curricular baseada em atividades, áreas de estudo e disciplinas, “diluiu” os conteúdos de aprendizagem para as classes populares, o que é prejudicial para elas sob o ponto de vista que o domínio da cultura é um instrumento indispensável para a participação política das massas.

Um outro ponto de destaque, relacionado à efetivação dessa tendência no Brasil, foi o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), que vigorou entre 1956 e 1964 (antes do regime militar) e que depois serviu como justificativa para a assinatura dos “Acordos MEC-USAID”²⁵ em 1965. Nesse programa foram oferecidos cursos, inclusive com bolsas de estudo nos Estados Unidos para professores brasileiros, com orientação pedagógica tecnicista, “(...) evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir” (SAVIANI, 2013, p.346).

Apesar dessa tendência ter sido sucedida por outras, sobretudo pelas teorias pedagógicas críticas, muitas de suas características permanecem no cenário educacional atual. Suhr (2011, p.110) aponta algumas delas: “(...) a ênfase na formação para o mercado de trabalho, a supervalorização de recursos audiovisuais, a cobrança de resultados por meio de avaliações externas (...)” e a valorização do saber fazer em detrimento do aprofundamento dos conhecimentos. Alguns desses princípios podem ser observados na burocratização/controle do trabalho do professor e na recente Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio, o qual tem como enfoque os itinerários formativos para a capacitação técnica e profissional, a fim de preparar os jovens para o complexo mundo do trabalho. Nesse sentido, traçando um paralelo com essas ideias hoje veiculadas, retomam-se algumas discussões de Schultz (1967) que defendia o valor econômico da educação e a ideia de capital humano, atribuindo às escolas o papel de empresas de produzir instrução, ou seja, indústrias produtoras de indivíduos aptos a executar tarefas, desde as mais fáceis até as mais complexas.

Além da Reforma do Ensino Médio como exemplo de aspectos do tecnicismo na atualidade, pode-se citar também os modelos adotados por algumas escolas privadas e cursinhos preparatórios para o vestibular, nos quais o conhecimento apresenta um valor utilitário, ou seja, ele é e será utilizado como fator para responder determinada prova. Observa-se também uma preparação para o vestibular baseada em modelos de comportamento e na repetição de exercícios, como listas extensas de questões e simulados.

²⁵ Esses acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development foram assentados em três pilares: educação e desenvolvimento, objetivando a formação de mão de obra para o mercado de trabalho; educação e segurança, para a formação do cidadão consciente (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros; e educação e comunidade, para estabelecer relações entre a escola e a comunidade (criação de conselhos) (ARANHA, 1996, p.2013-214).

2.2. Tendências progressistas

2.2.1. Tendência pedagógica progressista libertadora

Primeiramente é preciso compreender essa tendência no âmbito de uma pedagogia progressista, assim como a libertária e a crítico-social dos conteúdos, as quais são completamente distintas das expostas nas seções anteriores. Essas pedagogias têm como princípios a análise crítica da sociedade em que a educação se insere e a valorização da dimensão política da educação, não sendo ela uma dimensão neutra. Mesmo considerando que as pedagogias progressistas não tem como se institucionalizar nas condições do sistema capitalista, como pontua Libâneo (2014, p.33), muitas ações educativas, no âmbito da educação formal, tomam como base seus pressupostos, que se efetivam com maior ênfase na educação não-formal²⁶. Assim, ao discutir sobre a tendência pedagógica libertadora, é preciso considerar os espaços em que ela acontece para compreender que muitos dos seus princípios podem ser incorporados às práticas pedagógicas na educação formal e, inclusive, ao ensino de Geografia na escola.

A tendência libertadora deve ser compreendida como uma educação crítica, que não se restringe ao ensino escolar, questionadora da realidade e das relações do homem com a natureza e com outros homens, e que tem como objetivo a transformação das condições concretas [por isso seu caráter libertador] (LIBÂNEO, 2014). A atuação do educador nesse contexto deve ser a de um animador que se identifica com o povo²⁷, que se adapta ao caminhar de seus educandos e que interfere o mínimo indispensável. É uma relação baseada no diálogo (horizontalidade), método básico da pedagogia libertadora, semelhante a não-diretividade, mas diferente daquela defendida por Carl Rogers em que o professor se ausenta. Nesse caso o professor “(...) permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para dizer sua palavra, para se exprimir sem se neutralizar” (LIBÂNEO, 2014, p.36). Nessa relação de aprendizagem constante e coletiva, o conhecimento não deriva da imposição, mas sim da mediação dos homens com o mundo e por meio do “(...) nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (LIBÂNEO, 2014, p.36).

²⁶ Educação não-formal é “(...) aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2006, p.28).

²⁷ Na pedagogia libertadora, adota-se a categoria povo em substituição da categoria classe. Nessa tendência, (...) tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (SAVIANI, 2013, p.416).

Mizukami (1986), ao apresentar e discutir os pressupostos da proposta de Paulo Freire sistematiza-a de maneira distinta a de Libâneo (2014), ao denominá-la por abordagem sociocultural, justificando essa nomenclatura devido à preocupação de Freire com a cultura popular e a democratização da cultura. Para ela, a obra desse educador consiste numa síntese pessoal de tendências tais como o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo (MIZUKAMI, 1986, p.86).

Nessa abordagem, as categorias homem e mundo não se separam, já que há uma dialética entre elas, interação indispensável que coloca o homem como sujeito de sua própria educação. Por isso, “(...) a educação para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições na qual ele vive (contexto)” (MIZUKAMI, 1986, p.86). Para que essa vocação se efetive é preciso que a sua participação aconteça na medida em que o sujeito se conscientiza criticamente sobre seu contexto, o que implica em sua humanização, e se compromete com a transformação do meio, exigindo dele respostas originais para cada tipo de situação.

Além disso, discutindo-se a superação da dicotomia do sujeito conhecedor e do objeto conhecido “a elaboração e desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática” (MIZUKAMI, 1986, p.91). A autora faz uma síntese dos tipos de consciência (MIZUKAMI, 1986, p. 91-93), baseando-se na tipologia de Vieira Pinto (1960). A primeira é a consciência intransitiva, ligada às formas mais vegetativas de vida do homem, em que para ele as características dos objetos e dos estímulos se confundem (explicações mágicas sobre a realidade). A segunda é a consciência transitiva ingênua, marcada pelo saudosismo em relação ao passado e pessimismo/visão catastrófica frente ao presente, chegando o indivíduo a assumir posições reacionárias.

Já a terceira, a consciência transitiva, é uma forma crítica de pensar, relacionada a uma proposta de educação problematizadora e, conseqüentemente, libertadora, que tem como objetivo a passagem das consciências intransitiva e transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica. Esta última está intimamente condicionada pelo processo social, fundamentada na história e marcada por uma objetivação relativa, que se altera conforme as transformações do mundo. “É uma consciência dirigida à objetividade, aberta às coisas e aos acontecimentos, e voltada para a convivência com os homens” (MIZUKAMI, 1986, p.93), além de ser antireacionária e antecipadora.

Caso o sujeito não tenha uma consciência transitiva sobre a sua realidade, que deve ser um dos propósitos de uma educação libertadora e também de um ensino de Geografia crítico, não será possível a objetivação e transformação da sua realidade. A educação nesse contexto deve intentar a superação da relação entre opressores e oprimidos, como por exemplo se observa no comportamento autoritário do educador bancário, tendência que marca uma educação de cunho tradicional, domesticador e alienante. Ademais, pensando a educação através dos princípios freireanos na alfabetização de adultos, ela pode ser considerada uma “(...) pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia desse ato de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p.99).

Objetivando um aprofundamento nessa tendência, deve-se ter como a principal referência os escritos de Paulo Freire, educador e filósofo pernambucano, que recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012). Este passou por contestações em 2017 devido a uma iniciativa popular que visava retirar-lhe o título, mas a proposta que não foi aprovada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado Federal em 14 de dezembro do mesmo ano.

Vários autores fazem uma análise sobre a vida e as obras de Paulo Freire, como Streck (2005). Ele destaca algumas características desse educador, as quais considera uma virtude, como a postura de assumir seu caráter histórico, a humildade, a coerência, a autocrítica e as teorizações que tem um núcleo básico estável frente às mudanças da realidade. Relaciona ainda a educação libertadora com a teologia, ambos os campos com atributos em comum. Entre eles o respeito pelo ser humano, a busca pela liberdade e humanização, o compromisso histórico, a fé no homem e a identificação com os dominados. Nessa intersecção, “Paulo Freire defende um cristianismo ativo, engajado na denúncia da injustiça e no anúncio (por palavras e ações) de uma realidade nova” (STRECK, 2005, p.51).

A fim de refletir sobre suas principais ideias, tomou-se como base quatro de suas principais obras, reconhecidas mundialmente. São elas: Educação como prática de liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Educação e mudança (1981) e Pedagogia da autonomia (1997). Algumas de suas ideias já foram expostas nessa seção através de outros autores, mas é fundamental recorrer aos seus escritos originais como forma de conhecer e refletir com maior profundidade sua análise (ou consciência) do e com o mundo, sobretudo no que se refere à educação.

A começar pela sua mais conhecida obra, *Pedagogia do Oprimido*, nela encontram-se as principais características de sua pedagogia, em uma análise muito ligada à Filosofia e fundamentada na dialética hegeliana das relações entre senhor e servo, “(...) ampliada e modificada pela leitura do ‘primeiro Marx’, do marxismo humanista de Eric Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi, Fanon)” (SILVA, 2011b, p.58). A educação como prática de liberdade postula e suplica por uma pedagogia do oprimido, que não é compatível com uma educação que atende aos interesses do dominador/opressor. Trata-se de um ensaio crítico e denunciativo que visa a libertação dos homens, passando por discussões sobre a vocação ontológica, o amor, o diálogo, a esperança, a humildade e a simpatia (FREIRE, 2016b).

Para essa imersão, uma das falas apresentadas no prefácio do livro, redigido pelo Professor Ernani Maria Fiori, dita por uma mulher simples do povo no contexto de um dos círculos de cultura, sintetiza o que significa a autoprodução do homem ao conquistar sua forma humana por meio da educação, ou seja, pedagogia é também antropologia: “Gosto de discutir sobre isso porque vivo, porém não vejo. Agora sim, observo como vivo”. Isso representa a tomada de consciência a partir de elementos da realidade que antes não eram discutidos, caracterizando um conhecimento que emana da própria vivência e, por meio desse ato de conhecer, a humanização se faz.

Freire inicia seu texto com uma justificativa da pedagogia do oprimido, apontando que os homens pouco sabem de si e se inquietam por saber mais. É como o personagem de “O conto da Ilha desconhecida” (SARAMAGO, 1998) que pede ao rei um barco para ir até essa tal ilha que não está nos mapas. Assim como para ver a ilha é necessário sair da ilha, os homens também necessitam sair de si e “fazer-se” ao mar para que possam se encontrar. Esse deve ser o sentido da educação: a humanização, a desalienação e a afirmação dos homens como pessoas. Nesse caso, a desumanização é a distorção da vocação histórica e ontológica do ser mais (FREIRE, 2016, p.40).

Por esse fato, só há como essa condição se efetivar através da superação da dicotomia entre opressores e oprimidos, marcada pela opressão, alienação, dominação e, conseqüentemente, desumanização. A grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos seria a sua libertação, sendo que a pedagogia do oprimido deve ser forjada com eles e não para eles, diferenciando-a de uma mediação fundamentada na prescrição entre quem manda e quem obedece. Portanto:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2016b, p.43).

Essa liberdade buscada constantemente pelo homem se liga a condição de ser inconcluso, em que “(...) o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 2016a, p.50). E para ensinar é necessário que isso seja reconhecido, entendendo que apenas os homens, como seres condicionados, são conscientes de seu inacabamento e podem buscar sua vocação ontológica de ser mais, a qual deve estar pautada na liberdade. “A libertação, por isso é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da condição opressor-oprimido, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2016b, p.48).

Tal superação só pode ocorrer objetivamente por meio do amor e da solidariedade, assim como a contradição educador-educandos deve ser superada a fim de que a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscíveis se efetive. Anterior a essa ultrapassagem, os homens se encontram em uma realidade opressora que funciona como uma força de imersão das consciências (realidade funcionalmente domesticadora). Nesta deve atuar a pedagogia do oprimido, baseada na generosidade autêntica e humanista, levando a emersão das consciências, que do ponto de vista dos opressores significa subversão:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2016b, p.57).

Além do mais, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p.71). Por isso, o diálogo com os oprimidos não pode ser em tom vertical, de domesticação ou dirigismo, mas deve ser ação cultural para a liberdade, e, portanto, ação com eles, comunhão e crença nas suas capacidades/pensamentos. O convencimento dessa luta para a liberdade é resultado da conscientização, inserção crítica na realidade por parte dos oprimidos.

Já no que se refere às críticas de Paulo Freire à concepção bancária de educação, elas já foram um pouco apresentadas e discutidas na seção sobre a tendência pedagógica tradicional, mas cabe estabelecer um paralelo entre essa e a educação como prática de liberdade. Enquanto a primeira é antidialógica, a segunda tem como essência a dialogicidade, considerando o

diálogo como uma exigência existencial, que não acontece se não há amor, fé, humildade e esperança (FREIRE, 2016b, p.109-113). Com isso, assim como os opressores precisam de uma teoria da sua ação, no caso antidialógica, os oprimidos também necessitam de sua teoria da ação dialógica (FREIRE, 2016b, p.252).

Desse modo, a teoria antidialógica está baseada em algumas características como: a conquista (reificação dos homens/necrofilia), a divisão para manutenção da opressão, a manipulação (conformação das massas populares aos objetivos da elite dominadora) e a invasão cultural, que leva à inautenticidade do ser dos invadidos. Já a teoria da ação dialógica assenta-se na colaboração, união para a libertação (exigindo assim ação cultural), organização (autoridade na liberdade) e síntese cultural, a qual nega a invasão e afirma as diferenças. Essa dialogicidade é sublinhada por Freire (2016b), como já citado na epígrafe deste trabalho, ao dizer que:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu – esse tu que o constituiu se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2016b, p.227).

Por conseguinte, a educação bancária promove a desumanização e a problematizadora, a humanização. Assim é preciso considerar, a partir de uma concepção de educação libertadora, que os homens são seres do *quefazer*, da práxis, conceitos que são teoria e prática, ação e reflexão. Esses homens serão tanto mais quanto maior for sua consciência crítica. Por sua vez, a concepção bancária visa a permanência do *status quo*; já a educação problematizadora objetiva a mudança/transformação.

Assim, no âmbito dessa pedagogia, as fases de elaboração e de execução prática do método freireano²⁸, que não se desvinculam de sua concepção de educação e de homem, são sistematizadas por ele. Por vezes, não é tão simples identificar quais são os passos, as etapas que devem ser seguidas durante o processo, mas de forma concisa, pode-se descrevê-las da

²⁸ Tavares (2014) apresenta como o método Paulo Freire começou a ser discutido no Ministério da Educação durante o governo de João Goulart. O Plano Paulo Freire seria uma forma de transformar os adultos analfabetos em cidadãos alfabetizados, conscientes de seu papel na sociedade. Com a adoção desse método de alfabetização, que poderia fazer uma pessoa aprender a ler e escrever em seis meses, seria alterado o mapa eleitoral do Brasil e aumentar-se-iam o número de eleitores, já que, naquele contexto, de acordo com a Constituição vigente, os analfabetos não podiam votar. Imediatamente, após surtirem os primeiros efeitos da sua implantação, o método Paulo Freire é taxado, pela oposição conservadora, de diabólico e comunista. Ou seja, formar cidadãos assustava e soava como doutrinação comunista. Evidentemente, após o golpe de 1964, o educador foi exilado e, enquanto sua pedagogia ganhava destaque no mundo todo, no Brasil ela era vedada e proibida pelo governo. Enfim, os paralelos com a realidade atual ficam por conta do leitor.

seguinte maneira, conforme a exposição que Freire faz na sua obra “Educação como prática de liberdade” e em “Pedagogia do Oprimido”.

A primeira fase consiste em fazer um levantamento vocabular dos grupos em que se trabalhará (investigação do pensar dos homens), por meio de encontros informais. A seguir são selecionadas palavras do universo vocabular pesquisado para depois serem criadas situações existenciais típicas do grupo com que se trabalhará. A outra fase é a da elaboração de fichas-roteiro e a outra da confecção das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (FREIRE, 2011).

Também é preciso ressaltar algumas interpretações sobre a obra de Paulo Freire e consequentemente sobre a corrente pedagógica a ele associada, que necessitam de uma reflexão mais aprofundada. Streck (2005) cita algumas delas, como basear-se na noção de que educandos e educadores são iguais para legitimar uma prática de descaso do professor em relação ao ensino. A de que a educação política é informar sobre a realidade, o que se relaciona com uma transmissão do tipo bancária, combatida por Paulo Freire como um erro epistemológico. Também observa-se a concepção de que o diálogo, defendido por ele como meio de desenvolver a palavra, não ausenta a educação dos conflitos, nem a transforma em um ato não-diretivo, mas relaciona-se com a criação coletiva do conhecimento do mundo.

Para que se possa fazer uma leitura adequada desse autor, é fundamental ter como referência que a essência do ato educativo é o ato de conhecer e que a pedagogia libertadora objetiva uma educação fundamentada na vocação ontológica do ser mais. As interpretações equivocadas acerca da obra de Freire procuram, nem sempre intencionalmente, distorcer aquilo que é basilar em seus escritos, fazendo com que sua pedagogia sustente, inclusive, práticas educativas das quais Freire sempre foi contrário. Com isso, para que haja unidade entre teoria e prática, em consonância com a proposta de uma educação libertadora, e para que a primeira tenha validade e praticidade, é preciso que se identifique o núcleo dinâmico do contexto de atuação, como acredita Streck (2005).

2.2.2. Tendência progressista libertária

Assim como a anterior, sendo uma tendência progressista, não tem como institucionalizar-se em uma sociedade capitalista, mas se caracteriza como um instrumento de luta para os professores (LIBÂNEO, 2014, p.33) que podem se utilizar de suas ideias para transformar, apesar de parcialmente, a estrutura escolar. Traçando um paralelo com a tendência

libertadora, elas possuem em comum “(...) o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (LIBÂNEO, 2014, p.33). Esse último aspecto será bastante enfatizado na pedagogia libertária²⁹, a qual valoriza a autogestão como uma prática coletiva e espera-se da escola que ela provoque uma transformação na personalidade dos alunos para que eles se organizem de outra forma, buscando a aprendizagem informal e o desenvolvimento da liberdade. Assim,

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num “crescendo”: primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva; e, finalmente, no quarto parte para a execução do trabalho (LIBÂNEO, 2014, p.38).

Nesse contexto, a escola seria uma primeira experiência de participação grupal e autogestão para que, a partir dela, essas ideias irão “contaminando” o sistema, ou seja, elas extrapolariam a sua aplicação na instituição escolar. Para essa pedagogia, “(...) a autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político” (LIBÂNEO, 2014, p.37). O que se observa, em relação às tendências liberais, é uma oposição à ideia de indivíduo isolado do todo social, o qual não influenciaria ou seria influenciado por ele, e também uma proposta de transformação da realidade/sociedade, o que não acontecia com as pedagogias liberais, marcadas por ideais de manutenção e adaptação.

A modalidade mais conhecida da pedagogia libertária é a pedagogia institucional, que tem como norte a resistência contra a burocracia, entendida como um instrumento da ação dominadora do Estado, sendo, portanto, heterônoma. Qualquer forma de dominação e imposição é combatida, como ocorre na relação vertical entre professor e aluno na pedagogia tradicional e tecnicista. Por isso, valoriza-se a relação de não-diretividade entre professor e alunos, cabendo ao primeiro as funções de orientador, catalisador das reflexões grupais, conselheiro e instrutor-monitor, recusando, sempre, qualquer forma de autoridade na educação e na sociedade como um todo.

²⁹ “A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas” (LIBÂNEO, 2014, p.39-40).

Como principais autores libertários³⁰ e alguns representantes diretos dessa tendência pedagógica, podemos citar Michel Lobrot (francês), Adolfo Sanchez Vasquez (espanhol), Francisco Ferrer y Guardia (francês), Célestin Freinet (francês), Maurício Tragtenberg (brasileiro) e Miguel Gonzales Arroyo (brasileiro). Saviani (2013) ao discutir as pedagogias contra hegemônicas no caso brasileiro, comenta que no processo de transição democrática³¹ do país elas continham certa ambiguidade e revestiam-se de heterogeneidade (liberais progressistas, radicais anarquistas, concepção libertadora e marxistas). Por esse fato, o autor concorda com Snyders (1974) no que consiste a denominação pedagogias de esquerda para nomear e qualificar essas pedagogias contra hegemônicas, as quais se distinguem em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações e uma outra centrada na educação escolar como oportunidade de acesso, pelas classes populares, ao conhecimento sistematizado.

Referindo-se à primeira modalidade, os princípios libertários³² (o que inclui os anarquistas) se inserem nessa tendência. Nesse contexto, Saviani (2013) apresenta as características das pedagogias da prática, as quais, como já foi apontado, são baseadas no saber que emerge da prática social e que se articulam com os interesses das camadas populares e com o aprendizado autogestionário. Ele cita alguns autores como Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg que fizeram críticas, respectivamente, ao fato de que a escola relega o saber gerado pela prática social, à escola atender aos interesses da classe burguesa que visa fazer das classes subalternas trabalhadores submissos, ao projeto educativo das escolas e à “razão burocrática” a qual é submetida a educação vigente, provocando falsas identificações e inversões (SAVIANI, 2013, p.416-418).

Enquanto isso, ainda sobre os autores influenciadores dessa tendência, as contribuições de Célestin Freinet para a educação são muitas, principalmente para o ensino em seu país, cujas experiências foram base para a formulação de ideias em outras partes do mundo. O francês afirmava que não existe uma educação ideal, apenas uma educação de classes, havendo uma dependência entre escola e meio social (GADOTTI, 1999, p.179) assim como uma opção pela

³⁰ Nem todos os autores citados foram representantes diretos dessa tendência e nem todos possuem trabalhos com ênfase nas questões pedagógicas.

³¹ Para Saviani (2013), a expressão “transição democrática” traz a marca da ambiguidade expressa tanto em termos linguístico quanto sociológicos. Primeiro, é ambígua porque pode significar “transição para a democracia” assim como transição feita democraticamente. Do ponto de vista sociológico pelo fato da diversidade de grupos que empunham a bandeira da necessidade da transição democrática.

³² Diferente da tendência libertadora, os libertários trabalham com o conceito de classe (SAVIANI, 2013, p.416).

classe trabalhadora. Ele também valorizava o trabalho enquanto metodologia, que tinha posição central em sua pedagogia, defendia que a verdadeira fraternidade é aquela que nasce do trabalho e que as atividades manuais e em grupo estimulam a cooperação, a iniciativa e a participação (ARANHA, 1996, p.173-174; GADOTTI, 1999, p. 179). Já Francisco Ferrer y Guardia, considerado precursor da pedagogia libertária junto com Paul Robin, foi fundador de “(...) uma escola em moldes antiautoritários, equipada com uma biblioteca com livros especialmente escritos ou adaptados para a implantação das ideias libertárias” (ARANHA, 1996, p.142), defendendo relações de cooperação, igualdade e respeito mútuo na escola.

2.2.3. Tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos

Um primeiro ponto a ser colocado em discussão, no que se refere a essa tendência, é sobre a sua própria denominação. Na obra utilizada como base para a sistematização das tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2014), essa é classificada como crítico-social dos conteúdos, a qual se difere das correntes críticas e também das conteudistas de caráter tradicional. No entanto, há outras nomeações para a mesma, como “tendência histórico-crítica” e “tendência dialética”. Essa última foi superada pelo fato de poder estar associada com uma concepção idealista de dialética, “(...) pela qual a dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica” (SAVIANI, 2013, p.61). Por isso, Dermeval Saviani, um dos principais precursores e representantes da Pedagogia Histórico-Crítica, inserida na tendência crítico-social dos conteúdos, explica a razão de utilizar o termo e se diferenciar das tendências anteriores:

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2013, p.61).

O autor também comenta que a utilização da denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, como adotada por Libâneo (2014), sofreu algumas objeções iniciais pela suposição dela estar associada ao conteudismo e, desse modo, desconsiderar as formas, os processos e os métodos pedagógicos (SAVIANI, 2013, p.64). Portanto ele defende o uso da denominação

Pedagogia Histórico-Crítica por considerar mais adequada e evitar o dissentimento daquelas posições que criticam as denominações “crítico-social dos conteúdos”³³ e/ou “dialética”³⁴.

Para que possamos compreender, então, o que significa, quais as concepções e como essa tendência se articula na prática educativa, é necessário compreender como ela se opõe às tendências anteriores. Inicialmente às tendências liberais, já que sendo progressista procura analisar criticamente as realidades sociais e valoriza a ação pedagógica, estando inserida na prática social concreta (LIBÂNEO, 2014, p.33-34). Dessa forma, se distingue das outras duas tendências progressistas, a libertadora e a libertária, pelo destaque que a escola, ou seja, a educação formal, cumpre no processo de apropriação pelos seres humanos do conhecimento historicamente acumulado.

Mais especificamente no caso da diferenciação entre as posições de Paulo Freire (Pedagogia do oprimido) e Dermeval Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica), Silva (2011, p.63) argumenta que o segundo faz uma nítida separação entre política e educação por considerar que uma prática educacional incapaz de se distinguir da política perde a sua especificidade, assim como aponta que “ (...) a pedagogia de Saviani aparece como a única, dentre as pedagogias críticas, a deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder” (SILVA, 2011, p.63).

No entanto, por meio da leitura da obra “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani, o autor expõe seus posicionamentos sobre educação e política e as relações entre essas duas dimensões, mostrando que suas ideias, se mal compreendidas, podem ser mal interpretadas. Ele inicia o capítulo “Onze teses sobre educação e política” com a problematização da frase, defendida inclusive por Paulo Freire, que “a educação é sempre um ato político”³⁵. Argumenta que, com a sua aceitação, “(...) corre-se o risco de identificar educação com a política, a prática

³³ Nessa exposição, será utilizada a denominação de Libâneo (2015), já que sua obra foi utilizada como estruturante da sistematização das tendências para o caso dessa pesquisa, apesar de, na discussão, as considerações de outros autores serem inseridas visando o aprofundamento no tema.

³⁴ Uma das principais características da dialética é o seu caráter crítico e autocrítico e os dialéticos devem sempre estar dispostos a rever suas interpretações. Por isso que “(...) a dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários, como nos lembra Konder (2007, p.86). Tais características da dialética se relacionam com a proposta de uma teoria crítica da educação, como nos propõe os autores dessa tendência, marcada pela importância da compreensão da história e suas contradições e da proposta de transformação/democratização da realidade social.

³⁵ Saviani (2012, p.90) aponta apenas duas situações em que essa afirmação pode ser levada em conta. Uma delas é quando se pretende evidenciar a dimensão política da educação e só é possível afirmar que a educação é um ato político quando é captado que determinada prática é essencialmente educativa e secundariamente política.

pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2012, p.81). Mesmo assim, diz que ambas mantêm uma íntima relação e são práticas inseparáveis, além de serem práticas sociais concretas e que manifestam a configuração de uma sociedade de classes. Se não ocorrer a devida separação entre elas, sem um entendimento sobre suas especificidades e inter-relação, isso poderia configurar, nos termos de Saviani (2012) um politicismo pedagógico (dissolução da educação na política) ou um pedagogismo político (dissolução da política na educação).

Desse modo, toda prática política possui uma dimensão educativa e toda prática educativa possui uma dimensão política. Enquanto a primeira apoia-se na verdade do poder, a segunda se fundamenta no poder da verdade, sendo ela sempre revolucionária. Mas na política, a relação se dá entre antagonicos, cujo objetivo é vencer, diferente do que ocorre na educação, em que a relação se dá entre não antagonicos, estando o educador a serviço dos interesses do educando (diálogo baseado no convencimento). Além disso, nas relações entre elas, há uma subordinação histórica da educação para com a política, cujas práticas estão inseridas na essência da sociedade capitalista. Assim, Saviani (2012, p.87) postula que a plenitude da educação como prática humana está condicionada à superação dos antagonismos sociais, o que passa por uma postura realista que reconhece a sociedade de classes, mas busca ultrapassá-la. Uma síntese dessa relação entre educação e política, contrariando, em termos, as afirmações de Silva (2011), pode ser expressa pela tese nove de Saviani (2012, p.): “As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca”.

Voltando à exposição das principais características dessa tendência, a proposta de Saviani é a formulação de uma teoria crítica da educação, que só poderá ser construída a partir do ponto de vista dos dominados. Com ela pretende-se superar o poder ilusório de resolução do problema da marginalidade através da escola, como exposto nas teorias não-críticas (tradicional, nova e tecnicista) assim como a impotência veiculada nas teorias crítico-reprodutivistas³⁶, “(...) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2012, p.30). Por isso:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta

³⁶ Aqui incluem: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970) e Teoria da escola dualista (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971).

a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2012, p.31).

Nesse contexto, segundo Libâneo (2014), expondo uma síntese sobre essa tendência, o papel da escola será de difundir os conteúdos vivos, concretos, indissociáveis da realidade social dos alunos (diferente do que acontecia nas teorias não-críticas), estando, assim, a serviço dos interesses das classes populares e contribuindo para um processo de democratização e transformação da sociedade. Em outras palavras, quando a escola nega o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado/acumulado, está contribuindo para a conservação das desigualdades sociais e com uma visão elitista de escola. Tais conteúdos são culturais, universais e relativamente autônomos, não havendo oposição entre a cultura erudita e a popular “(...), mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado” (LIBÂNEO, 2014, p.41). Nos dizeres de Saviani (2012, p.55), “(...) o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Ou seja, a educação cumpre sua função política à medida que promove a socialização do conhecimento (SAVIANI, 2012, p.88) e isso está diretamente relacionado com o papel da escola nessa concepção pedagógica.

Quanto aos métodos dessa tendência, eles não são nem dogmáticos na transmissão do saber (como na tradicional), nem na descoberta (como na não-diretiva), mas sim baseados na relação entre a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora (LIBÂNEO, 2014, p.42). Saviani (2012, p.70-76), explicita o método da pedagogia histórico-crítica³⁷, que propõe a passagem da síncrese à síntese, em algumas etapas, semelhante ao que propuseram Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social dos alunos, que possuem uma compreensão sincrética da realidade, e do professor, com uma compreensão de síntese precária, caracterizando, portanto, uma desigualdade no ponto de partida.

O segundo passo será o da problematização, em que há a identificação dos principais problemas postos pela prática social, seguido pelo terceiro, o da instrumentalização dos aportes

³⁷ “A proposição metodológica da tendência pedagógica histórico-crítica pressupõe a superação das concepções inatista e empirista da aprendizagem. A primeira, parte do princípio de que nascemos com estruturas mentais e capacidade de desenvolvimento e de aprendizagem predefinidas, considerando os fatores internos (aqueles próprios do sujeito) definidores da aquisição do conhecimento. A segunda, entende que os elementos externos, presentes no ambiente em que vivemos, preponderam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana – processos estes, tomados como idênticos” (FARIAS et al, 2011, p.48-49).

teóricos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Já a catarse³⁸ (quarta etapa) consiste na incorporação dos instrumentos culturais convertidos em elementos ativos de transformação social. E, por último, a prática social, que se diferencia da primeira por não estar mais em uma condição sincrética, mas agora sintética.

Quanto aos sujeitos do processo educativo (encarando o grupo-classe como uma coletividade), o papel do adulto (o professor) é insubstituível (o qual proporá conteúdos e modelos que sejam compatíveis com a vivência dos alunos), mas o aluno também tem grande participação a medida em que busca a verdade em confronto com o que é exposto pelo professor (LIBÂNEO, 2014, p.43). É por isso que, nessa tendência, exclui-se a não-diretividade como orientação do trabalho escolar, já que a aquisição do conhecimento só acontecerá através da mediação entre os sujeitos do processo (relação professor-aluno). Como comenta Libâneo (2014, p.43), “não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar o aluno acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida”.

³⁸ “(...) o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível pelo professor” (SAVIANI, 2012, p.72).

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA E SEUS ELEMENTOS: INTERFACES COM AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Até o momento foram apresentadas as principais tendências pedagógicas e suas respectivas concepções de sociedade, homem, escola e conhecimento. A partir de agora, constituindo-se como interesse central desse trabalho, serão estabelecidas as relações entre as correntes pedagógicas e o ensino de geografia, como forma de evidenciar que o ensino dessa disciplina está ancorado em pressupostos pedagógicos e filosóficos das tendências, mesmo que os agentes envolvidos no processo educativo não tenham clareza sobre isso. O enfoque será o ensino de Geografia no Brasil, o qual nunca esteve apartado de influências estrangeiras.

Para essa apresentação e argumentação, foram selecionados alguns aspectos importantes que permeiam o ensino de Geografia: os conteúdos, o livro didático, o trabalho de campo e o estudo do meio e os documentos oficiais que o orientam. Como prosseguimento dessa discussão, seria interessante promover uma investigação das tendências pedagógicas na formação dos professores e na atuação docente, caracterizando assim uma pesquisa qualitativa sobre práticas de ensino, o que não foi feito nesse trabalho.

A começar pelo primeiro aspecto analisado, os conteúdos, estão ligados aos conhecimentos específicos da ciência de referência (a Geografia). São um elemento fundamental no ensino, mas não o único, já que não basta saber geografia para se ensinar geografia. Isso significa que os conhecimentos específicos se articulam com os conhecimentos didático-pedagógicos (evidenciados ao longo desse trabalho) e com os saberes da experiência. Alguns questionamentos que procurarão ser respondidos aqui: quais são as relações entre as tendências/teorias pedagógicas e a história do pensamento geográfico? Como se dá a articulação entre os conteúdos, procedimentos, métodos e objetivos de ensino? Como as abordagens dos conteúdos estão relacionadas com concepções de sociedade, escola e conhecimento?

Em segundo lugar, no que se refere ao livro didático, é importante destacar, quando se analisa a história da Geografia Escolar, o quanto esse artefato esteve e está presente no cotidiano escolar e quais foram as alterações que o mesmo sofreu, ao longo de sua trajetória, a partir das renovações na história do pensamento geográfico e da influência de diferentes tendências pedagógicas. Como indicam Ferreira e Albuquerque (2019, p.149), as pesquisas históricas sobre livros didáticos, enquanto objeto de estudo, revelam característica da educação escolar em seu tempo. Sendo assim, como forma de apresentar brevemente essas confluências entre tendências, pensamento geográfico, contexto e livros didáticos, serão recuperados autores que

discutiram essas questões. Para além disso, como parte de uma pesquisa de iniciação científica³⁹, serão apresentadas as relações entre as tendências pedagógicas e os livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2018-2020.

Sobre o trabalho de campo e o estudo do meio, com base nas contribuições de diferentes autores, serão discutidos a partir das justificativas para a adoção dessas metodologias e métodos no ensino de Geografia; dos objetivos pretendidos ao longo da trajetória da Geografia Escolar, articulados com a história do pensamento geográfico e com as teorias pedagógicas; do aspecto formativo dessas práticas e também das tendências atuais do trabalho de campo e do estudo do meio.

Já relacionado aos documentos oficiais e suas inter-relações com as tendências pedagógicas, foram escolhidos três deles: a proposta curricular de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo nesse caso não é o de apresentar e discutir com grande abrangência e profundidade cada uma das propostas. Mas sim ressaltar como as teorias pedagógicas, o contexto educacional e político em que elas foram formuladas, as distintas abordagens do ensino de Geografia e do pensamento geográfico influenciaram e como foram influenciados por cada um dos documentos. Evidentemente existem outros documentos importantes, mas foram escolhidos apenas os citados acima para esse trabalho, considerando os períodos em que foram publicados e também a existência de trabalhos específicos sobre cada um deles.

3.1. Os conteúdos

Historicamente, os conteúdos e a forma de ensiná-los estão relacionados com o percurso do pensamento geográfico no Brasil e no mundo, além da sucessão de diferentes teorias pedagógicas. Isso não significa, no entanto, que o ensino de Geografia na atualidade se configure como um todo homogêneo e coerente com apenas uma matriz teórica/pedagógica e orientado pelas mesmas concepções científico-filosóficas. Inclusive são verificadas

³⁹ Essa pesquisa, intitulada “Os livros didáticos de Geografia no Ensino Médio e suas relações com as tendências pedagógicas”, foi realizada sob orientação do Prof. Dr. Diego Corrêa Maia e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Edital 04/2018 - PROPe - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/Reitoria/CNPq/UNESP 2018/2019.

contradições, quando são analisados os livros didáticos, os documentos curriculares, os projetos político-pedagógico das escolas, o planejamento de trabalho dos professores e a prática docente, contradições e incoerências entre a escolha dos conteúdos e as formas/abordagens no ensino.

No sentido dessa discussão, Souza e Juliasz (2020) argumentam sobre as relações entre as teorias pedagógicas e a história do pensamento geográfico, estabelecendo algumas aproximações. A primeira delas é entre a Pedagogia Tradicional e a Geografia Tradicional, ambas marcadas pelo Positivismo, baseado na neutralidade do conhecimento científico e no historicismo lógico, pelos métodos das ciências naturais observação e classificação), pelo destaque dado à paisagem e pela centralidade do conteúdo, entendido, na abordagem tradicional, como acúmulo de informações (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Desse modo, o ensino de Geografia sob influência da tendência tradicional dá ênfase aos conhecimentos abstratos. Isso não significa que não devam compor o conjunto do processo de aprendizagem, mas o que se verifica é um excesso do plano teórico e do aspecto contemplativo da geografia, algo que se torna ainda mais crítico no que é ensinado na disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Complementando a ênfase nos conhecimentos abstratos, ganham relevo os conteúdos factuais e conceituais (ZABALA, 1998), que passam da condição de meio para a condição de fim, ocorrendo inclusive sua reificação, observada quando os conteúdos tornam-se o próprio objetivo do ato de ensinar (PEREIRA, 1996). Como comentam Souza e Juliasz (2020, n.p.) sobre a Geografia Tradicional, “(...) as características naturais, as atividades econômicas e os fenômenos geográficos⁴⁰ reúnem, em si mesmos, as capacidades explicativas principalmente ao tratar de temas relacionados ao processo regional brasileiro”. Sousa Neto (2008, p.63) acrescenta ainda, ironicamente, que “a Geografia é um desses negócios chatos que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças. Não dá prazer nenhum de brincar de ser recipiente de nomes difíceis e ainda ter que repetir tudo certinho na hora das provas”.

Por isso, é sempre fundamental questionar, não apenas nas tendências em que a transmissão do conteúdo e o acúmulo de informações são a centralidade, quais são os objetivos do ensino de Geografia na escola. Miguel (2007, p.78) expõe, por exemplo, o modelo de educação aristotélico-tomista adotado pelo movimento da Contrarreforma com relação às escolas e colégios jesuíticos no Brasil, fundamentados nos princípios de autoridade e disciplina.

⁴⁰ Santana Filho (2010) faz uma interessante distinção entre os conteúdos geográficos, classificando-os e caracterizando-os em conceitos, fatos, processos e fenômenos.

Nesse modelo, o ensino era baseado em princípios que não estabeleciam conexão com as questões externas aos muros escolares. Apesar da tendência pedagógica do humanismo tradicional, predominante na educação brasileira durante alguns séculos, já não ser predominante, ainda observa-se que esse aspecto da não-relação entre os conteúdos intraescolares com a realidade extraescolar permanece.

Nesse contexto, os conteúdos por si só não podem definir quais são os objetivos dessa disciplina escolar, além de que o enfoque não pode recair apenas no ensino de Geografia a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, mas deve também contemplar a aprendizagem e o processo de alfabetização geográfica desde a Educação Infantil⁴¹. A justificativa do para que serve a Geografia na escola muitas vezes é respondida através de concepções de Geografia veiculadas através de almanaques não-científicos, como argumenta Pereira (1996). O autor discute que é “praticamente impossível encontrar alguma reflexão que parta do estabelecimento de funções e objetivos específicos da Geografia na escola para, a partir daí definir encadeamento de conteúdos” (PEREIRA, 1996, p.49).

Portanto, na abordagem tradicional, apesar da valorização da apropriação dos conteúdos pelos alunos, através de uma formação escolástica e filosófica, a Geografia escolar ganha um caráter de inutilidade, já que acreditava-se que ela tinha apenas o papel de descrever os elementos da paisagem, dando inclusive a impressão da existência de um espaço sem homem, como já foi apontado. Tal constatação está atreladas às próprias características do Positivismo, que trouxe, complementando o que foi apontado anteriormente, algumas das consequências para o modo de fazer Geografia, como a redução da realidade do mundo a dos sentidos (aparência dos fenômenos), em que o cientista seria um mero observador, a ideia da existência de um único método de interpretação assim como o disciplinamento/normatização do conhecimento. Pelo fato da Geografia, sobretudo a escolar, ter adotado esses pressupostos principalmente no final do século XIX e início do XX, o que não significa que ainda não encontremos resquícios atualmente, não ultrapassando a descrição e classificação dos fenômenos (empirismo), fez com que “(...) a Geografia Geral, tão almejada pelos geógrafos, na prática sempre se restringiu aos compêndios enumerativos e exaustivos, de triste memória para os estudantes do secundário” (MORAES, 1983, p.22-23).

⁴¹ Historicamente, a Geografia deu pouca atenção, em suas investigações, às crianças. Mas nas últimas décadas vem se desenvolvendo um campo de estudos denominado por Geografia da Infância, o qual possui uma importante interlocução com os Estudos da Infância e trouxe contribuições significativas para a compreensão das vivências e representações do espaço pelas crianças.

Ademais, após todas essas críticas feitas às concepções da Geografia Tradicional e à abordagem tradicional do ensino dessa disciplina na escola, é preciso se questionar “para que serve a Geografia?”. Lacoste (2012) nos ajuda a responder essa questão e a criticar algumas noções sobre a Geografia. Segundo ele, em uma análise da Geografia através dos eixos da estratégia e da ideologia, coloca que “esse discurso pedagógico, que é a Geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais *a mass media* desvenda seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a Geografia para aqueles que detêm o poder” (LACOSTE, 2012, p.22).

Por isso, a Geografia serve, em primeiro lugar ou antes de mais nada para fazer a guerra, como está explicitado no título do polêmico livro do autor. Evidentemente a Geografia não tem apenas esse fim, mas trata-se de um conhecimento estratégico nas mãos de apenas alguns agentes. Por isso Lacoste (2012) faz uma divisão entre a Geografia dos professores, considerada dissimuladora e ideológica, e a Geografia dos Estados-maiores, encarada como estratégica e fundamental⁴². Porém, essa distinção também deve ser criticada já que acaba por simplificar o papel social da geografia dos professores. No entanto, partindo dos apontamentos do autor, podemos então propor uma outra geografia dos professores, baseada em perspectivas mais críticas e que pretendam a análise da realidade visando sua transformação.

Em segundo lugar, buscando estabelecer as relações entre a tendência renovada progressivista e o ensino de Geografia, é preciso ressaltar, antes, que as práticas pedagógicas do escolanovismo nunca se tornaram hegemônicas no Brasil, o que se deve, entre outros motivos, à estrutura conservadora da sociedade brasileira que não permitiu a absorção de um modelo liberal ou social-democrata de educação (SOUZA; JULIASZ, 2020). Portanto, essa tendência “ativa” se manifestou mais como um discurso do que como uma prática pedagógica nas escolas brasileiras, ou seja, é uma hipóstase (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Mesmo não se tornando hegemônicas, as influências⁴³ das ideias escolanovistas nas propostas de ensino de Geografia devem ser ressaltadas. Zanatta (2013) discorre sobre as

⁴² Moreira (1983) contribui para essa discussão ao afirmar que “Dos romanos à ‘idade da ciência (séculos XVIII-XIX) a Geografia terá sua imagem cunhada como um inventário sistemático de terras e povos. Um tratado descritivo e cartográfico com caráter ‘auxiliar da administração de Estado’ e pedagógico. Mas produzida e reproduzida sempre como um saber descomprometido. Sua jurisdição está longínqua das grandes lutas dos povos e das classes oprimidas. A luta de classes não existe. A Geografia fala do homem geral, heterogêneo no plano da natureza. Da história da Geografia não fará parte a crítica política e a crítica política se seu uso político pelo Estado”.

⁴³ Há uma associação equivocada entre a Geografia Ativa, marcada pela obra de geógrafos franceses como Pierre George, Raymond Guglielmo e Bernard Kayser e Yves Lacoste, e a tendência pedagógica ativa. Souza e Juliasz

contribuições de John Dewey, considerado o pai da Escola Nova e um dos influenciadores na elaboração do já citado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). A renovação pedagógica da Geografia Escolar foi marcada pelo fato que Dewey procurou criar uma epistemologia experiencial, sobretudo baseando-se no conceito de reconstrução da experiência, em que essa não estaria dissociada da aprendizagem. Nesse caso, Dewey concebe o saber sistematizado como uma consequência do “aprender a aprender” presente nas atividades dos alunos.

Esse autor atribui grande valor à Geografia por ela apelar para a imaginação e por desenvolver a capacidade de perceber as relações espaciais. Algumas ideias muito difundidas hoje, como a importância do estudo da natureza ou a utilização da escala local do aluno como ponto de partida para se dilatar os limites da experiência, já eram difundidas por Dewey no início do século XX (ZANATTA, 2013). Apesar de seu caráter progressista e democrático nas ideias relacionadas à Educação, ele não pretendia a superação da sociedade capitalista, nem mesmo questionava os valores burgueses (SUHR, 2011). Baseando-se em alguns de seus pressupostos, Delgado de Carvalho também se preocupou com a qualidade do ensino de Geografia nas escolas, evidentemente com propósitos distintos dos atuais, recomendando a utilização do método de ensino de círculos concêntricos, das caravanas/excursões como importante exercício de observação direta do real pelos alunos e o livro didático, considerado por ele um instrumento indispensável ao ensino (ZANATTA, 2013).

Zanatta (2012) sublinha igualmente o legado, não especificamente para o ensino de Geografia, mas para a didática e os métodos de ensino, de Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, assim como de John Dewey. Portanto, a partir do estudo das contribuições desses autores para o movimento escolanovista podemos compreender os rebatimentos e as influências de suas convicções nos dias de hoje, procurando entender em que medida elas foram superadas, esquecidas ou atualizadas.

Já ligada às tendências não-diretivas, a autodescoberta passa a ser um mecanismo fundamental no ensino de Geografia, valorizando-se a pesquisa individual ou grupal dos alunos

(2020) explicam que “(...) essa terminologia foi apropriada como se fosse constitutiva de uma Geografia, prática, ativa, e imediatamente associada aos pressupostos do escolanovismo e ao ativismo de Óvide Decroly, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e Maria Montessori. Esse processo se colocou fundamentalmente na produção didática, quando foram lançadas as coleções de Geografia Ativa, Geografia Nova, Experiências em Geografia, em clara apropriação terminológica, mas com um viés de ativismo pedagógico que se ‘procurava’ próximo do Escolanovismo. (...) A dimensão da Geografia Ativa era “(...) um discurso novo para as mesmas práticas pedagógicas, porque na escola ainda se encontravam os mesmos sujeitos sociais e os mesmos métodos tradicionais, que paulatinamente passariam a compor uma nova estrutura social escolar” (SOUZA; JULIASZ, 2020, p.98).

como meio de estimular a curiosidade e a autonomia e, conseqüentemente, levar à aprendizagem de Geografia. Baseando-se nas proposições de Rogers e Neil, ligadas à importância do conhecimento assentado nas experiências subjetivas, a Geografia escolar, nesse sentido, pode ser fundamentada na própria geografia de cada um, a partir das experiências acumuladas. No entanto, como ressalva a essa abordagem e pensando uma Geografia crítica na escola, a tendência não-diretiva, apesar de seu caráter renovado, não supera com a concepção liberal de educação, baseada na preparação dos indivíduos para que desempenhem seus papéis na sociedade, no desenvolvimento de suas aptidões individuais e na ausência da totalidade.

Quanto às relações entre o tecnicismo e a Geografia, Souza e Juliasz (2020) estabelecem aproximações entre a pedagogia tecnicista e a Geografia Teorética/Quantitativa. Segundo os autores:

As médias, os índices, os elementos quantitativos tornam-se o conteúdo geográfico. As classificações espaciais ganham referências a partir de seus dados. Um país subdesenvolvido é definido pela geometria de sua “pirâmide” etária, mesmo que geometricamente não seja mais uma pirâmide. Uma área desenvolvida é marcada por sua renda *per capita*. O desenvolvimento se define pela distribuição nos setores de atividade econômica nos gráficos de setores. A Geografia talvez seja o melhor exemplo de perspectiva tecnicista enquanto prática pedagógica, considerando a ‘forma dos conteúdos’ e as práticas pedagógicas que se estabelecem (tabela, gráfico e mapa) (SOUZA; JULIASZ, 2020, p.100-101).

Essa relação se dá também através de um discurso acadêmico-estatístico e uma concepção de espaço geográfico como um campo de ação de um Estado, que seria o responsável pela intervenção e organização socioespacial, sendo a paisagem o ponto de partida para essas ações. Nesse sentido, o homem é tido como consequência das influências externas, “(...) o que se aproxima de uma Geografia em perspectiva, que não altera ou transforma o ambiente” (SOUZA; JULIASZ, 2020, p.104). Ou seja, segundo os autores, nessa pedagogia a comunicação de um conteúdo não tem como objetivo o desenvolvimento formativo e a aula, a partir de uma perspectiva de neutralidade, é espaço, mas não território⁴⁴ (SOUZA; JULIASZ, 2020).

⁴⁴ É importante lembrar as várias concepções e conceituações de território, entendido como um conceito e uma categoria na Geografia. Segundo Moraes (2008-2009, p.06-07): “Discutido em diferentes níveis, é possível falar do território desde a perspectiva individual de cada pessoa, passando pelos grupos sociais, até chegar a entidades maiores, do ponto de vista da organização social. Aproximamo-nos assim daquilo que comumente se denomina de perspectiva geopolítica, onde a figura do Estado ganha um razoável sentido, pois o Estado é um agente privilegiado de produção do espaço, de elaboração de normas a respeito do uso dos lugares, enfim, o agente estatal atua fortemente por meio de políticas territoriais, isto é, políticas referidas aos lugares, políticas que instituem o próprio território. Esse domínio político do espaço repõe a questão do conhecimento e da representação, vistos como passos iniciais da possibilidade de controle espacial. O domínio dos lugares passa pelo seu conhecimento, e na maioria das vezes, também pela sua representação. E novamente chegamos à geografia”.

Além disso, outras características do tecnicismo são evidenciadas no ensino de Geografia. Entre elas a concepção restrita desse campo de conhecimento como algo necessário apenas para responder provas e ser aprovado no vestibular (utilitarismo), as técnicas moldando uma forma de ensinar, a valorização dos recursos audiovisuais, a supervalorização do “aprender fazer”, ambos os aspectos colocados como inovadores e redentores dos problemas educacionais, e também a diluição das especificidades dos métodos, categorias e conceitos geográficos na junção de Geografia e História através da disciplina denominada Estudos Sociais.

Vale lembrar que os princípios do tecnicismo influenciaram tanto no ensino de Geografia (assim como de outras disciplinas escolares) quanto na produção acadêmica da Geografia, representada na vertente da Geografia Teórica/Quantitativa. Esta, por sua vez, é caracterizada, dentre outros elementos, pela proximidade dos conhecimentos geográficos com o planejamento estatal; paisagem como ponto de partida para a intervenção/organização do espaço (principalmente por parte do Estado); pelo discurso acadêmico-estatístico; renascimento da ciência positivista (com forte dimensão empirista); representação cartográfica computacional e pelo uso de modelos matemáticos nas pesquisas (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Já nas discussões sobre as relações entre a tendência libertadora e a Geografia, Pitano e Noal (2017), proporcionam uma interessante análise da Geografia presente nos trabalhos de Paulo Freire, tendo como referência às obras de Milton Santos, podendo ser estabelecidas, inclusive, aproximações entre a trajetória de vida de ambos⁴⁵. Pitano e Noal (2017, p.80) também apresentam a dimensão utópica dos autores, sempre a buscarem, a partir das condições da realidade, formas para a superação e o alcance de uma outra sociedade. Tanto um quanto o outro foram influenciados por referenciais teóricos semelhantes, teorizaram sobre os marginalizados, como o oprimido e o cidadão (no caso de Santos) e apostavam no lugar, categoria de análise fundamental para a Geografia, como instância de resistência ao capitalismo. Além disso, ambos os professores deixaram obras de grande importância científica (reconhecidas internacionalmente), em suas respectivas áreas de atuação, e deram grande contribuição para a discussão sobre o subdesenvolvimento e a realidade latino-americana (FREIRE, 2016b; SANTOS, 2013a, 2013b).

⁴⁵ A começar pelo nascimento em contextos espaciais e temporais semelhantes, a experiência escolar e acadêmica, trajetória de vida marcada pela atuação política concomitante ao exercício da docência e a vida no exílio durante a Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil. Além disso, enquanto Paulo Freire sofreu opressão por sua classe social, Milton Santos vivenciou o preconceito racial.

A partir das constatações sobre as especificidades da realidade latino-americana, a educação libertadora, como uma instância social, deve se preocupar com o entendimento da realidade em que ela se insere, assim como a Geografia e o ensino de Geografia. Assim, não é possível ensinar e aprender apenas a partir de teorias e modelos incorporados de outros contextos ou discutir conteúdos e conceitos que nada se relacionem com aquela realidade. Nesse caso, o ato educativo e a compreensão do espaço geográfico são tarefas extremamente complexas, já que abarcam um conjunto de fatores e determinações. Portanto, a atuação de um professor de Geografia junto aos seus educandos é duplamente complexa: precisa compreender (através de uma escuta sensível) os sujeitos com o qual trabalha e a realidade em que eles se inserem. Por isso que não basta estar munido do livro didático com conteúdo de Geografia para determinado ano ou série, já que necessitará primeiramente compreender o universo vocabular e de conhecimentos dos educandos para, posteriormente, estabelecer pontos de partida para a construção coletiva dos conhecimentos geográficos.

É como se a aula, não necessariamente na sala de aula como conhecemos, fosse um “encontro de consciências” entre cidadãos do mundo e com o mundo. Para isso, o papel do “(...) professor, pensado nessa perspectiva, é menos aquele que professa um conhecimento instituído e mais aquele que produz um saber instituinte” (SOUZA NETO, 2008, p.17). Pereira (1999), ao discutir a dimensão pedagógica da formação do geógrafo, discorre sobre a importância da leitura e da escrita para um aprender sobre o mundo, assim como reitera Paulo Freire em toda sua obra. Por isso,

Pode-se ler o mundo sem ler a palavra, mas assim que lemos a palavra, temos acesso a uma realidade mais complexa porque feita de conceitos, abstrações e símbolos. Com esse arsenal podemos fazer uma nova leitura do mundo e também da leitura antiga que nós mesmos tínhamos feito (PEREIRA, 1999, p.45).

Por último, partindo das atuais condições educacionais do Brasil e do mundo e das dificuldades encontradas no ensino de Geografia, podemos considerar a “(...) teorização de Freire (...) claramente pedagógica, na medida em que ele não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser” (SILVA, 2011b, p.58), o que colabora para podermos encontrar alternativas a partir do que hoje conhecemos, dependendo de nossas diferentes concepções atuais. Silva (2011b, p.62) afirma que as ideias de Paulo Freire se antecipam nos temas centrais que serão discutidos posteriormente pelas teorias pós-coloniais, que estão sendo incorporadas pela Geografia, as quais procuram privilegiar a perspectiva epistemológica dos povos dominados (SILVA, 2011b, p.62).

Por sua vez, no que tange as interfaces entre a tendência libertária e a Geografia, Ferretti (2013) destaca a importância de alguns geógrafos anarquistas, como Elisée Reclus (considerado por Jean-Pierre Chevalier como o pai da Geografia escolar francesa) e Pëtr Kropotkin, os quais, inclusive, mantinham contatos com Ferrer y Guardia⁴⁶. O autor parte de duas hipóteses, parcialmente confirmadas ao longo do artigo: que os dois geógrafos tiveram um papel primordial na construção da ideia e da *práxis* da pedagogia libertária. E que a educação libertária trouxe grandes contribuições para na construção de sistemas de educação pública e laica na Europa. Johann Heinrich Pestalozzi, por exemplo, cuja contribuição para as práticas pedagógicas escolares já foi exposta por Zanatta (2012), foi um precursor do método reclusiano e kropotkiniano do ensino da Geografia, mesmo não sendo simpatizante do anarquismo. Já Carl Ritter chegou a visitar seu orfanato de Yverdon na Suíça e se dizia um aluno de Pestalozzi, reconhecendo a influência que teve na sua vida. Sobre esses aspectos, o historiador Louis Vuillemin mostra quais eram os métodos naturais do ensino de Geografia de Johann Heinrich:

Os primeiros rudimentos da geografia nos eram ensinados no campo. Primeiro, nosso passeio se dirigia a um vale estreito perto de Yverdon, onde passa o rio Buron. Os mestres nos faziam percorrer esse caminho no conjunto e nos detalhes, até que nós tivéssemos a intuição justa e completa dele. Então nos convidavam a fazer uma escultura de argila, que ficava em camadas nos flancos do vale, e nós enchíamos [de argila] algumas grandes cestas levadas para essa ocasião. De volta ao castelo, cada um de nós, sobre uma grande mesa, reproduzia na argila o relevo do vale que tínhamos estudado. Nos dias seguintes, novos passeios, novas excursões, sempre de um ponto de vista mais alto e, a cada vez, uma nova visão de nosso trabalho. Continuávamos assim até que acabávamos o estudo da bacia de Yverdon, até que a tivéssemos esmiuçado em sua totalidade do alto do monte e que tivéssemos completado o nosso relevo. Somente então passávamos do relevo ao mapa, que esboçávamos somente depois de ter compreendido o território (GUILLAUME, 1890, p.227-228 apud FERRETTI, 2013, p.11).

Inclusive Reclus, em uma conferência na Royal Geographical Society de Londres, chega a recomendar uma interdição dos mapas bidimensionais na educação primária para que os alunos explorassem o mundo e também aponta críticas⁴⁷ aos manuais didáticos por apresentarem um mundo em proporções completamente falsas, o que poderia provocar problemas na aprendizagem de geografia dos alunos (RECLUS, 1903 apud FERRETTI, 2013, p.19). Suas ideias influenciaram, na prática, a Escola Ferrer de Lausanne, na qual a geografia era ensinada “(...) através de passeios, excursões e atividades externas (mas que não eram tão

⁴⁶ Como citado anteriormente, Francisco Ferrer y Guardia (pedagogo espanhol) foi fundador da Escola Moderna, caracterizada por um projeto político e pedagógico libertário.

⁴⁷ Em uma carta endereçada à Francisco Ferrer y Guardia, Reclus afirma: “em meu conceito não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias. Não conheço um só que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática” (RECLUS, 2011a, p.27).

somente de caráter naturalista, porque estas se efetuavam também em visitas a mercados e fábricas)” (FERRETTI, 2013, p.12). Além disso, Reclus, em seu texto “O ensino da geografia”, diz que a história da ciência moderna poderia ser resumida em voltar para a natureza. Nesse contexto, comenta sobre como a Geografia poderia ser ensinada na escola partindo dessa perspectiva. Ao invés de raciocinar sobre algo inconcebível, o ensino de Geografia deveria observar e estudar o que se acha a nossa volta. Uma de suas propostas estava relacionada com os passeios, excursões (verdadeiras viagens dirigidas pelo método), nas quais a criança deveria se divertir no estudo. Outros pontos destacados por Reclus se referiam à importância da utilização do globo em sala de aula e que a educação geográfica dos alunos poderia partir do uso desse instrumento (RECLUS, 2011b).

Nos escritos de Kropotkin também afirma-se a importância dos métodos naturais, do desenvolvimento autônomo das capacidades da criança-indivíduo, a relevância da Geografia ao congregar conteúdos tanto das ciências humanas quanto das ciências naturais e o fato da Geografia ser, segundo ele, uma ciência da totalidade (FERRETTI, 2013, p.13-14; PAULA, 2019). Já nos textos de outro geógrafo libertário, Charles Perron, ele defende que os conteúdos da Cartografia deveriam ser acessíveis a todos (e não apenas aos poderosos) e que, na escola, deveriam ser feitos mapas tridimensionais para discutir com os alunos as relações espaciais (PAULA, 2019). Assim, em uma perspectiva libertária, a Cartografia estaria ligada às demandas dos expropriados economicamente, para que esses pudessem observar as transformações no espaço e construir um mapa radical de acordo com seus próprios interesses (PAULA, 2019).

Nesse sentido, Paula (2019), buscando desconstruir um ensino de Geografia hegemônico, argumenta que uma renovação crítica não ocorre apenas por uma nova abordagem nos conteúdos, mas também por novas relações entre docentes e discentes na escola. Argumenta sobre as deficiências de um ensino centrado na figura do professor e das relações hierárquicas na educação, propondo ser necessária uma nova didática, em que os conteúdos podem tornar-se mais interessantes com a participação dos alunos.

Sendo assim, pensando a Geografia como conteúdo escolar, na perspectiva libertária ela é encarada não como um conhecimento a ser cobrado/exigido dos alunos, mas sim proveniente do interesse e da descoberta deles. Logicamente, deve ser colocado à disposição dos educandos para que eles se apropriem, mas o conhecimento aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social, ou seja, a relevância do saber sistematizado é o seu

uso prático, o que dispensa a necessidade de uma avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2014).

Em último lugar, pensando o ensino de Geografia em uma perspectiva fundamentada na tendência crítico-social dos conteúdos, “a Geografia, assim como a criança, é um perigo para os homens sérios que fazem do lucro seu sentido existencial, porque no meio da brincadeira ela pode deixar muitos reis completamente nus” (SOUZA NETO, 2008, p.66). Couto (2009) afirma que o ensino de Geografia em uma abordagem histórico-crítica deve ensinar conteúdos e construir conceitos que questionem a realidade dos estudantes, problematizando a práxis social deles em termos de suas implicações espaciais. O autor recupera as etapas do método da Pedagogia Histórico-Crítica, que vão desde a prática social inicial (sincrética) até a prática social final (sintética), para apresentar como os conteúdos e conceitos da Geografia podem contribuir nesse processo, entendendo que o conhecimento é construído também pela relação dos sujeitos com o mundo. Portanto, um ensino de Geografia nessa perspectiva deve ser iniciado pela problematização da prática social para depois fazer a seleção do que será ensinado, não devendo começar pelos problemas lógicos e epistemológicos provenientes diretamente da ciência de referência (COUTO, 2009).

Além disso, é papel da escola contribuir para a humanização do sujeito a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e, nesse sentido, os conteúdos possuem um papel importante na formação dos sujeitos, pela “(...) possibilidade de se transformarem em instrumentos para a promoção da igualdade e enfrentamento dos processos de exploração” (SOUZA; JULIASZ, 2020, p.107). Desse modo, os conteúdos geográficos podem ser encarados como sustentação para a análise, problematização e transformação da realidade, já que para Saviani (2013), o saber produzido historicamente é um meio de produção, uma força produtiva, em que a sua socialização implica uma contradição da escola no capitalismo.

3.2. Os livros didáticos

Os livros didáticos⁴⁸ são artefatos que fazem parte, em diferentes graus, do cotidiano escolar. A eles são atribuídas funções de maior ou menor centralidade, mas que estão ligadas com seu objetivo de subsidiar, dar suporte ao processo de ensino aprendizagem, ao menos em sua “intenção original”, como afirma Albuquerque (2014). De imediato, considera-se que o livro didático é auxiliar, mas não determinante no processo, o que significa que é dependente do uso que se faz dele. Ou seja, um bom livro pode ser usado de forma inadequada, sem as mediações necessárias, assim como um livro ruim pode ser potencializado a partir das contribuições do professor e da equipe gestora da escola. É também, ao contrário de ser uma obra menor ou sem importância, um produto da Geografia Escolar, apresentando elementos de originalidade (provenientes da cultura escolar) e da transposição didática da ciência de referência (SENE, 2014), difundindo uma determinada visão de mundo sobre determinados temas.

Albuquerque (2014) destaca que historicamente, os livros didáticos no Brasil foram vistos como publicações de segunda categoria, não tendo prestígio por parte dos pesquisadores já que estes consideravam que tais livros eram destinados apenas a difundir os ideais das classes dominantes e a ideologia do Estado. Inclusive, o período ditatorial, como argumenta a autora, trouxe grande desprestígio para essas obras, por estarem associados à ideologia oficial e também, por suas características estarem associadas a que Kazumi Munakata chamava de “Disneylândia pedagógica”.

Apenas nas últimas décadas, principalmente nos anos 1990 e 2000, é que ocorreu um grande crescimento no número de trabalhos, pesquisas, eventos, periódicos, projetos e núcleos/grupos sobre esses materiais, encarados enquanto um objeto de estudo importante. Mas “houve uma época em que estudar livro didático era visto como um desvio de comportamento” (MUNAKATA, 2012, p.193). Sendo assim, as pesquisas sobre os mesmos se fazem necessárias

⁴⁸ Segundo Lajolo (1996, p.04-05), “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (...) Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor”. Albuquerque (2014, p.165) já possui uma concepção mais ampla de livro didático, considerando todos aqueles que “(...) são utilizados na escola com fins didáticos, sejam eles manuais, compêndios, apostilas, obras literárias, atlas, paradidáticos, além daqueles elaborados em formato digital”.

diante de um cenário educacional em que os manuais didáticos são um dos únicos referenciais utilizados pelos professores para a organização do trabalho pedagógico e um dos instrumentos mais utilizados durante a condução das aulas, além de ter uma relação bastante íntima com o currículo, influenciando e sendo influenciados (não de maneira linear). Portanto, o crescimento nas pesquisas⁴⁹, não apenas em quantidade, mas também em variedade de abordagens, reforça essa importância. Algumas publicações, como de Pinheiro (2005) e de Mello e Pezzato (2019), evidenciam essa variedade de produções acadêmicas sobre a referida temática (no caso brasileiro), com publicações de artigos, teses e dissertações.

Antes de adentrarmos na análise das coleções didáticas selecionadas, as quais foram avaliadas e distribuídas pelo PNLD, faz-se necessária a apresentação de um panorama geral das relações entre as tendências/teorias pedagógicas e os livros didáticos. A começar pela tendência tradicional, caracterizada por uma educação bancária nas palavras de Freire (2016), os livros didáticos são um dispositivo de apresentação dos conteúdos e consulta de dúvidas, com atividades voltadas para a memorização e reforço do que foi aprendido/depositado. Muitas vezes eles oferecem abstrações da realidade, das quais os alunos não conseguem estabelecer paralelos com aquilo que vivem. Aparentemente, os livros nesses moldes trazem um mundo e um espaço sem homens ou segmentam os fatos e fenômenos geográficos em uma estrutura denominada por tripé Natureza-População-Economia (GEIGER, 2012) ou Natureza- Homem-Economia (MOREIRA, 2014).

Verifica-se, nesse contexto, a segmentação dos conteúdos, que são expostos pelo professor ou dispostos desconexamente. É o que Carvalho (2007) denomina por “gavetas de conteúdos”, como se ao terminar a apresentação sobre o clima de determinado país, por exemplo, fosse fechada essa gaveta e aberta uma outra para discutir a distribuição da população sobre o globo, sem que fosse necessário estabelecer conexões com o assunto anterior. Moreira (2014, p.32) faz uma crítica a essa abordagem de ensino de Geografia ao dizer ser um equívoco a concepção de uma “ramificação ao infinito em galhos para que nada fique fora da árvore

⁴⁹ Ao longo da graduação me dediquei às pesquisas sobre livros didáticos. Em um primeiro momento pesquisei sobre os conteúdos físico-naturais nos livros didáticos do Ensino Fundamental, como clima, vegetação, relevo, hidrográfica. A abordagem desse primeiro trabalho estava relacionada à análise do conteúdo, em uma preocupação, como especialista da área de Geografia, de apontar/encontrar erros conceituais, problemas com a sequência didática ou a ausência de conteúdos importantes, como foi apresentado na publicação de Maia e Souza (2018). Posteriormente, fugindo de uma análise corretiva, buscou-se, em outra pesquisa, discutir como os conteúdos de Geografia eram abordados, como por exemplo através das imagens sobre as regiões brasileiras e os continentes terrestres (SOUZA, 2018; SOUZA, 2019). Agora, em um terceiro momento, com maior apropriação de conhecimentos sobre a Geografia e a Educação, objetivou-se discutir as intersecções entre as tendências, o ensino de Geografia e os livros didáticos, sendo os últimos um dos subsídios para poder compreender em quais as orientações e concepções de Educação está baseado o ensino de Geografia.

geográfica”, concepção esta reiterada pelos professores em sua prática, pelos livros didáticos e até mesmo pela estrutura curricular. Por esse fato, a Geografia escolar acaba se associando ao enciclopedismo, à memorização e à descrição neutra da paisagem. Vale ressaltar, no que se refere à memorização, já muito criticada no ensino de geografia e em outras disciplinas, que ela não é um problema em si. Pelo contrário: é uma das funções intelectuais superiores⁵⁰, sendo fundamental desde que seja ativa. Porém, no ensino de Geografia, ela ganha o aspecto de memorização forçada (CAVALCANTI, 2013, p.132).

Durante o processo de ensino, na tendência tradicional, os livros atendem ao objetivo de reprodução do conhecimento e são utilizados como complemento e reforço da aula expositiva do professor. Continuam desempenhando seu papel de meios de ensino, mas em uma atuação secundária, já que a principal fonte do saber é o docente. “Ou seja, ele já está pronto, concebido, elaborado, e cabe ao aluno, ao contatá-lo, assimilar o que ele antecipadamente possibilita, dentro da perspectiva de que é o objeto que determina o que deve ser aprendido e o sujeito deve aprender dele” (SILVA; GIORDANI; MENOTTI, 2009, p.8). É interessante observar, como depois será confirmada nas análises dos livros didáticos, como a estrutura dos livros está relacionada com método de ensino de Herbart. De acordo com o pedagogo alemão, um dos representantes da pedagogia tradicional, o método deveria ser baseado em cinco etapas: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (FARIAS et al, 2011, p.53). O que não é diferente da sequência geral de muitos manuais didáticos: a apresentação do conteúdo, a síntese do que foi apresentado e, por último, a aplicação dos conteúdos em alguns exercícios de fixação/reforço.

Pensando nas interfaces entre a tendência renovada progressivista e os livros, estes não possuem uma centralidade tão grande nessa abordagem, assim como na tendência renovada não-diretiva, já que as atividades práticas, o “aprender a aprender” e o conhecimento proveniente das experimentações dos alunos são o grande destaque dessa abordagem. Mas esses

⁵⁰ Segundo Rego (2014, p.26): “Um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Ou seja, segundo ele, a complexidade da estrutura humana deriva dos processos de desenvolvimento profundamente enraizados nas relações entre história individual e social”. Acrescenta ainda que “Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e ‘superiores’, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (REGO, 2014, p.39).

podem, por exemplo, ser utilizados durante as etapas do método de ensino escolanovista⁵¹, baseado nas ideias de John Dewey, como um dos subsídios para a coleta de dados. Inclusive, no Brasil, foram produzidos livros destinados aos professores de ensino primário, alguns até escritos pelo geógrafo Delgado de Carvalho, os quais faziam prescrições para o ensino de Geografia amparadas nas ideias escolanovistas (SANTOS, 2006).

Quanto às relações entre a tendência tecnicista, fundamentada no neopositivismo, e os livros didáticos de Geografia, são observadas a partir da ênfase que é dada às médias, aos números e aos modelos matemáticos de representação da realidade, os quais, até mesmo, tornam-se conteúdos geográficos (SOUZA; JULIASZ, 2020), havendo assim uma valorização da “forma dos conteúdos”. Nessa perspectiva, estes devem ser neutros e objetivos a fim de garantir o rendimento do processo educacional, enquanto que o livro didático nessa tendência cumpre uma importante função de fornecer o conteúdo sistematizado de forma rápida e eficiente, cujos assuntos derivam de uma ciência objetiva, eliminada de qualquer sinal de subjetividade (LIBÂNEO, 2014, p.30). Uma das formas de potencializar esse processo é fornecer, através dos manuais, definições dos termos (glossários) e destacar algumas palavras em negrito ao longo do texto, como forma de orientar a leitura.

Partindo dessas características gerais das relações entre tecnicismo, educação e Geografia (tanto no ensino quanto na produção acadêmica) e pensando nas relações entre a produção didática de Geografia no Brasil durante o período ditatorial⁵², Souza (1991) aponta algumas dessas conexões em seu trabalho, em que analisou o conceito de trabalho em quatro livros didáticos do período entre 1969 e 1979. A começar pelo contexto de produção dos livros didáticos no Brasil durante a ditadura, em 1966 foi criada a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), voltada para a produção de livros didáticos com distribuição gratuita, ou seja, havia um interesse de massificação dos livros que eram orientados pelos

⁵¹ Esse método é baseado nas seguintes etapas: atividade, problema, coleta de dados, hipótese e experimentação (FARIAS et al, 2011, p.53).

⁵² Kimura (2009), discutindo a relação entre as orientações curriculares e as políticas educacionais da ditadura militar com os livros didáticos, argumenta que estes contribuíram para estabelecer a hegemonia dos guias curriculares dessa época, (...) traduzindo seus temas e instruções e trazendo em sua capa uma tarja com o aviso: “de acordo com os Guias Curriculares”. Foi nessa época que o mercado editorial começou a inundar as escolas com livros didáticos contendo textos aligeirados, exercícios do tipo verdadeiro/falso, preenchimento de lacunas e, mesmo, livros sob a forma de história em quadrinhos. A ênfase nas técnicas de ensino buscando tornar o ensino mais “acessível” ao aluno era fruto da distorção da tendência pedagógica que trouxe para a discussão, a partir dos anos de 1930, a aprendizagem como atividade. No entanto, essa ênfase servia para evitar qualquer debate que pudesse desdobrar-se a partir dos conteúdos trazidos pelos Guias. Nas poucas ocasiões que reuniam professores, cuidava-se de repassar-lhes novas técnicas de ensino mas os conteúdos não eram discutidos” (KIMURA, 2009, p.20-21).

princípios do governo. Além disso, constata-se nesse contexto o controle ideológico da produção didática brasileira, inclusive por parte da Agência Norte Americana, simbolizado nos Acordos MEC-USAID. Enquanto o primeiro ficou responsável pela execução do programa de livros, a segunda contribuiu no financiamento e controle dos materiais. Nesse caso, havia (e ainda há) uma visão mercadológica dos livros didáticos, com a produção de livros descartáveis e com qualidade duvidosa, os quais seriam distribuídos para as escolas brasileiras.

No referido contexto, a opção psicopedagógica da produção dos livros didáticos estava calcada no behaviorismo, o que aponta suas relações com a corrente tecnicista. O livro deixa de ter caráter sugestivo no trabalho do professor e passa a se constituir como uma receita para a prática docente (de acordo com Souza, professor e alunos tornam-se escravos do sistema de ensino e do livro didático). Retomando o exposto acima, os livros passavam a ideia de que retratavam a própria realidade e que o conteúdo apresentado era uma verdade absoluta, como se o conhecimento não fosse um produto histórico e social. E os livros, na verdade, tinham a função de manutenção, dissimulação das relações sociais existentes, ajustamento do educando ao meio (que é cada vez mais amplo e complexo) e controle político/ideológico dos conteúdos por parte dos órgãos sensores do Estado (SOUZA, 1991). Inclusive, alguns dos autores das obras eram alinhados com o regime político da época e com os órgãos governamentais. Assim, adotavam em seus livros um modelo único de apresentação dos conteúdos, baseado no arquétipo Natureza-Homem-Economia (um modelo fragmentado), como era também no período de hegemonia da pedagogia tradicional.

Nos livros analisados pelo autor, pode ser observado: a abstração ideológica do concreto (“geografismo”); a naturalização dos fatos e fenômenos; a transmissão de uma ideia de determinada realidade (como se fosse a própria realidade); a ênfase nos termos Brasil, Segurança (unidade nacional) e Estado; o uso reiterado de muitos exemplos (considerando que a caracterização passa a dispensar a explicação); a forma de apresentação dos conteúdos respondiam muito mais que os conteúdos sobre as “divisões geográficas”; a abstração dos seres humanos e da sociedade (denominada por população); os textos nos livros passam uma ideia de que, no Brasil, tudo está sob controle (demonstrando uma visão otimista e futurista); o uso de ocultamentos estatísticos; fortalecimento do nacionalismo como suporte ideológico (a nação relacionada a uma formação social homogênea, unitária); o Estado como condutor do desenvolvimento e da modernização; a defesa do capital externo no país e a difusão da ideia de progresso.

Quanto às ideias veiculadas sobre o trabalho, centrais na análise do texto, Souza (1991) discute que nos livros o trabalho perde o seu caráter de práxis social transformadora e de atividade humana que realiza o ser social. Na verdade, ele é apresentado (não discutido) à luz dos interesses subjacentes à produção do livro didático no contexto da ditadura. Portanto, dissimulando a realidade, o trabalho é exposto sem acumulação/exploração; há uma naturalização da hierarquização, da divisão territorial do trabalho e da mobilidade territorial; o trabalho privatizado (apropriado) não é explicitado; são dadas explicações naturais para as difíceis condições de trabalho; da discussão social da divisão social do trabalho passa-se para a discussão da divisão técnica do trabalho (condições sociais são ocultadas pelas condições técnicas) e o ser humano retratado é coisificado (“homem genérico”).

Considerando o que foi discutido acima sobre o tecnicismo na Educação e o no ensino de Geografia (denominado na época por Estudos Sociais), essas ideias veiculadas no livro estão em consonância com os princípios tecnicistas da eficiência e neutralidade. A Educação e os conhecimentos geográficos, de acordo com a abordagem que era dada (o que inclui a forma dos livros), era voltada para a manutenção da realidade, para o condicionamento dos seres humanos aos ditames das máquinas e também para a alienação dos educandos. Nesse caso, o Estado, assumindo o tecnicismo, se adequava para satisfazer os interesses capitalistas, mas apresentava essas ações, nos livros inclusive, como se os interesses individuais/corporativos (atendidos pelo Estado) fossem, na verdade, coletivos, de todo brasileiro.

Além disso, é muito evidente o tecnicismo (ou neotecnicismo) nos materiais didáticos atuais, sobretudo quando são analisadas as apostilas de grandes redes de ensino. Nelas há uma segmentação extrema do conteúdo; uma grande quantidade de exercícios, os quais tem o intuito de reforço e treino dos conteúdos aprendidos; e também uma divisão muito precisa do que deve ser trabalhado, por parte do professor, em cada uma das aulas/semanas, o que mostra um planejamento rigoroso e uma perda de autonomia do trabalho docente.

Enquanto é mais explícito as influências das tendências liberais nos livros didáticos, principalmente a tradicional e a tecnicista, o mesmo não é verdadeiro no caso das tendências progressistas. Isso se deve às condições necessárias para a efetivação dessas correntes pedagógicas, mormente a libertadora e libertária. No caso da tendência crítico-social dos conteúdos, por mais que as orientações dos livros didáticos sejam nela fundamentadas, há limitações para que ela aconteça no sistema educacional vigente. Como evidenciado pelo método, deve-se partir da prática social e ter como destino a própria prática social, o que já

confronta com uma proposta de ensino baseada quase que exclusivamente na sequência e estruturação do currículo oficial e dos livros didáticos. Ressalta-se, observando as coleções didáticas de Geografia ao longo do tempo, que houve uma grande renovação dos conteúdos, que incorporaram as correntes críticas. Mesmo assim, não basta que os conteúdos estejam fundamentados na Geografia Crítica para que se efetive uma tendência pedagógica progressista/crítica na escola, visto que isso depende da conjugação de outros fatores, que passam pela formação docente, pelos currículos e pela estrutura do sistema de ensino.

Procurando articular as características das tendências com os livros didáticos, agora serão apresentados como elas se evidenciam nas coleções didáticas atuais, no caso as avaliadas e distribuídas pelo PNLD para o triênio 2018-2020. Dada a variedade de coleções, para diferentes tipos de PNLD (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Campo), foram eleitas, aleatoriamente, seis⁵³ coleções de Geografia do Ensino Médio, de distintos autores, abordagens e editoras, para desenvolver uma análise documental sob a perspectiva das concepções pedagógicas. Concordando com Ferreira e Albuquerque (2019, p.149) as pesquisas históricas sobre livros didáticos, enquanto objeto de estudo, revelam características da educação escolar em seu tempo. Portanto, a análise dos manuais de Geografia atuais pode contribuir para desvendar as características da educação e do ensino da disciplina na atualidade. Atendendo a esse propósito, foi feita uma análise qualitativa, tanto do livro dos alunos quanto do manual do professor, que teve como referências categorias teóricas (concepções de educação/escola, professor, estudante, Geografia) e tipologias de conteúdo (ZABALA, 1998; 2009). Com isso, buscou-se compreender quais tendências pedagógicas norteiam o ensino de Geografia no contexto da segunda década do século XXI.

Primeiramente, é possível constatar a partir da descrição das características dos manuais do professor que, as orientações presentes neles, apesar das diferenças de referenciais, abordagens e concepções, são estruturadas de forma semelhante e contém aspectos parecidos. Isso se deve aos critérios utilizados pela avaliação do PNLD no que se refere ao manual do professor. Entre esses aspectos, encontrados em todas as coleções, estão: descrição da estrutura geral da coleção, fundamentos teórico-metodológicos, avaliação e textos complementares.

Também foi verificado que as orientações reforçam que as coleções estão baseadas e em consonância com as tendências pedagógicas mais modernas, mas muitas sem especificar

⁵³ As coleções selecionadas para essa pesquisa foram: 1. Lucci, Branco e Mendonça (2016); 2. Vieira et al (2016); 3. Boligian e Alves (2016); 4. Moreira e Sene (2016); 5. Martinez e Vidal (2016); 6. Almeida e Rigolin (2016).

quais são ou em quais autores⁵⁴ elas se fundamentam. Então coube, a partir dessa pesquisa, buscar revelar quais tendências são essas. Começando pela estrutura geral do livro, encontra-se uma sequência de unidades e capítulos, em que cada um deles é iniciado com alguns questionamentos sobre o que o estudante já conhece sobre o tema que será trabalhado para, posteriormente, haver a exposição e discussão dos novos conteúdos. Nessa apresentação dos temas, são direcionadas algumas perguntas ao interlocutor, assim como são estabelecidas conexões com outras disciplinas e com o cotidiano. Ao final dos capítulos e unidades são inseridos textos complementares e, principalmente, atividades e exercícios para o reforço e aprofundamento no que foi aprendido.

Quando observamos essa estrutura, encontramos muitas semelhanças com a sequência do método de Herbart preconizado pela escola tradicional. Ele está fundamentado nas seguintes etapas: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (FARIAS et al, 2011, p.53). Mesmo atualmente muitas das concepções de educação, escola, professor e estudante veiculadas pela tendência tradicional já terem sido criticadas e também superadas, ainda permanecem resquícios de proposições teóricas dessa tendência quando se observa, como mostrado no exemplo, a organização do livro didático. Logicamente, houve a incorporação nessa estrutura de muitos aspectos que não se observava antes, como a ênfase no estudante como um protagonista, a presença de propostas de atividades (individuais ou em grupo), as imagens/gráficos/tabelas nos livros e os exercícios que não visam somente a memorização e o domínio conceitual.

Essa continuidade de um modelo, apesar da incorporação de outros, é o que nos alerta Carvalho (2011, p.313) ao afirmar que “(...) a mera substituição da matriz teórica não implica a superação do modelo, podendo até mesmo agravá-lo”. Assim, o que se encontra nas orientações e na prática é um conjunto de rupturas e continuidades, marcadas pelo ecletismo e conjunção de tendências, que nem sempre estão evidentes para os atores envolvidos na prática educativa. No que se refere às concepções de educação, escola, professor, estudante⁵⁵, Geografia e livro didático reforçadas tanto pelo Guia quanto pelas orientações das coleções, se relacionam com aquelas mais progressistas e críticas. Pode-se citar a ênfase que é dada na valorização da formação do sujeito/cidadão crítico, na transmissão e assimilação dos

⁵⁴ Alguns dos autores citados na fundamentação estão: David Ausubel, Philippe Perrenoud, Celso Vasconcellos, Jussara Hoffman e Cipriano Carlos Luckesi.

⁵⁵ Reitera-se que poucos documentos utilizam a denominação “aluno”.

conhecimentos historicamente acumulados, na autonomia, no respeito à diversidade, na interdisciplinaridade, no protagonismo do estudante e no papel de mediação do professor.

Mais especificamente sobre cada uma das concepções, a educação e a escola são descritas como o lugar da riqueza/diversidade; devem promover a formação cidadã e incentivar a autoria/autonomia do estudante; podem desenvolver a capacidade de abstração, a consciência crítica e a competência intelectual; devem incorporar as novas tecnologias; contribuem para desafiar os estudantes e inseri-los no ensino superior/profissional e no mercado de trabalho; devem valorizar as dimensões cognitivas e afetivas dos alunos, assim como conectar informações desconexas/fragmentadas. Todas essas características destacadas se relacionam com concepções de tendências progressistas, como da tendência crítico social dos conteúdos, em que a escola é valorizada como o lugar, por excelência, da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e que seu papel é o de sistematizar os saberes fragmentados e de formar o cidadão crítico, interventor na realidade. Mesmo assim, estando inseridos em uma sociedade capitalista, muitas das concepções reforçadas pelas orientações não conseguem se efetivar. Inclusive, apesar de sutis, algumas consequências da globalização para a educação, como destaca Oliveira (2009, p.740), podem ser identificadas na descrição do papel da escola e da educação, como a centralidade da educação para o desenvolvimento e preparação para o trabalho⁵⁶ e a introdução de tecnologias no processo educativo, cada vez mais comuns nas escolas, inclusive concebidas com uma missão redentora dos problemas educacionais.

Já as concepções de professor, elas enfatizam que esse profissional não é mais um transmissor, como acontece na tendência tradicional, mas sim um mediador (que aparece nas concepções da tendência libertadora e crítico-social dos conteúdos), incentivador, provocador, condutor do processo de ensino-aprendizagem, auxiliador (descrição presente nas tendências renovada progressivista e renovada não-diretiva) e facilitador (enfocada na tendência tecnicista). Por sua vez, as concepções de aluno, apesar de destacarem a importância de um sujeito crítico, atuante, transformador e autor, estão relacionadas com um vir a ser, ou seja, projetam na educação, na escola, no professor, no livro didático e, mais especificamente, nos

⁵⁶ A crítica que aqui está sendo feita é com relação ao período atual, em que o papel da escola torna-se quase sinônimo de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, o que remonta às tendências tecnicistas e neotecnicistas, em que o objetivo formativo é para que os indivíduos executem um trabalho alienado. Mas isso não significa que a educação não deva estabelecer relações com o trabalho. Saviani (2012) contribui muito nesse sentido, ao discutir como educação também é trabalho (apesar de não idênticos), sendo elementos de uma totalidade. Nesse caso, esse autor defende o trabalho como fonte de prazer, o que muito se difere do trabalho alienado no capitalismo, e também a concepção de trabalho como princípio educativo.

conteúdos, habilidades e competências ligadas à Geografia, a capacidade de levar o estudante para uma outra condição após a passagem pelo processo educativo.

Nessas concepções sobre estudante, pode-se verificar aspectos de quase todas as tendências, como por exemplo o processo de preparação para o futuro é um dos objetivos da escola tradicional e tecnicista. Já a ideia de que o aluno deve aprender fazendo está muito ligada aos princípios escolanovistas da tendência renovada progressivista, enquanto que a valorização das dimensões subjetivas dos educandos se liga a uma tendência não diretiva. Ademais, a ênfase no conhecimento da realidade dos educandos, o destaque para o seu papel ativo⁵⁷ e crítico e a construção da autonomia discente estão presentes nas tendências progressistas nas suas três manifestações.

Sobre as concepções de Geografia, estas se relacionam com os princípios de uma Geografia crítica na escola, marcada pelas discussões das contradições da realidade, das consequências do modo de produção capitalista, da compreensão da globalização e das desigualdades sociais no Brasil e no mundo. Assim, nas orientações das coleções, ensinar e aprender Geografia tem o objetivo de compreender o mundo em que se vive, conhecer as espacialidades e novas problemáticas e, se possível, intervir no cotidiano para que se possa transformar determinada condição⁵⁸. Quanto ao livro didático, embora seja colocado como um instrumento importante na exposição/discussão dos conteúdos, auxiliador do professor, do aluno e do processo educativo, é afirmado que ele não substitui o papel do professor, assim como não é a única possibilidade de recurso a ser utilizado em sala de aula. Nesse caso, mesmo que essa pesquisa esteja focada apenas em saberes específicos da Geografia e nos conhecimentos didático-pedagógicos, seria muito interessante realizar uma investigação sobre como são os usos do livro didático pelos professores de Geografia. A maneira como cada profissional utiliza o material diz muito sobre a maneira dele de ser professor, características que podem se relacionar a diversas tendências, que podem até estar em discordância com as orientações destacadas no manual do professor. Por isso defende-se que os recursos didáticos estão condicionados às formas de uso.

⁵⁷ Essa concepção de aluno ativo se opõe a algumas crenças do senso comum pedagógico: que o aluno é um ser passivo, de que é um ser dependente do educador, que o aluno é incapaz de criar e julgar e que o educando é um elemento isolado do todo, ou seja, é tomado de forma idealista (LUCKESI, 1994, p.99).

⁵⁸ É importante fazer uma discordância com relação a esse objetivo, já que acredita-se que o estudante, através dos conteúdos de Geografia, não é capaz de transformar o mundo. A Geografia fornece apenas subsídios para fazer a leitura e interpretação desse mundo, levando-o a compreender o que está aparente e os processos/contradições que estão implícitos no espaço.

Em relação às tipologias de conteúdo, um outro critério utilizado na metodologia da pesquisa, conclui-se que os livros enfatizam as quatro tipologias, o que representa que são indissociáveis. Uma ressalva importante quanto a esse quesito é que, conforme argumentam Souza e Juliasz (2020), é um erro interpretativo associar que determinadas correntes pedagógicas detivessem a prerrogativa de determinadas tipologias de conteúdos, dando o exemplo de que na pedagogia tradicional, além da ênfase explícita nos conteúdos conceituais, os procedimentais e atitudinais estão implícitos também em todas as práticas, como nas ações mnemônicas, na reprodução e nas atitudes requeridas. No caso dos livros analisados, todos esses tipos de conteúdos são destacados nas orientações a partir de uma proposta mais crítica e integrada, sendo que o aprender geografia não deve ser apenas a descrição e a memorização de fatos e conteúdos desconexos, nem as atividades em grupo ou o desenvolvimento de valores e atitudes devem se relacionar às concepções liberais de educação.

No entanto, apesar de ser destacado o caráter crítico dos livros, é fundamental que se compreendam as origens de alguns discursos educacionais, para que certas práticas, visando seguir determinada corrente ou tendência, não estejam, na verdade, contrariando-as ou se relacionando com teorias baseadas em outros referenciais e concepções. A exemplo disso, nos livros, é valorizada a autoavaliação como uma proposta progressista/crítica e a ideia do “aprender a aprender”, os quais, de fato, estão relacionados com as tendências liberais renovadas.

Por fim, nessa seção, destaca-se a limitação de uma pesquisa, como a que foi apresentada, para a compreensão de como as orientações se efetivam na prática e em determinados contextos, já que a dimensão prática pode se sobrepor ao que é estabelecido. Mesmo assim, pesquisas como essa são de grande valia para que os professores, atuantes ou em formação, possam compreender os fundamentos didático-pedagógicos da sua profissão, assim como a origem de determinadas propostas para a educação. É importante lembrar também que os livros podem ser tanto encarados como uma prescrição do que fazer durante as aulas, ou seja, quando são a única referência para o professor e tornam-se um currículo (pré-ativo), assim como podem ser vistos enquanto um recurso didático, um ponto de partida (ALBUQUERQUE, 2014).

3.3. O estudo do meio e o trabalho de campo

O primeiro ponto a ser discutido sobre esse tema, para depois estabelecermos suas relações com as tendências pedagógicas, se refere à própria denominação de estudo do meio e

trabalho de campo, utilizada por professores, currículos e manuais didáticos. Em muitos casos, observa-se uma confusão entre os dois termos e, por isso, faz-se necessária uma diferenciação⁵⁹ entre eles. Segundo Lopes e Pontuschka (2009), o trabalho de campo⁶⁰ se constitui como uma das etapas fundamentais do estudo do meio, sendo que o último apresenta várias etapas⁶¹ de elaboração e é muito mais abrangente do que apenas a saída ou aula de campo. De imediato, concordando com a afirmação dos autores, o trabalho de campo não deve ser encarado como uma ruptura do processo de ensino-aprendizagem ou apenas como uma necessidade de sair da sala de aula, mas deve ser compreendido como inserido no conjunto da prática educativa e como oportunidade de submersão no cotidiano do espaço a ser pesquisado (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

Dada a especificidade dessas práticas, o uso indiscriminado da denominação estudo do meio e trabalho de campo impede o aprofundamento teórico sobre elas e dificulta o reconhecimento de seus valores educativos e formativos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.178). Portanto, para realizá-las é necessário o conhecimento sobre seus fundamentos, o planejamento antecipado/coletivo e a adequação às diferentes realidades escolares. É importante destacar que ambas as práticas podem ser realizadas em espaços de aprendizagem não-formal.

Enquanto o estudo do meio é considerado como uma metodologia de ensino⁶² interdisciplinar, que visa proporcionar o contato direto com determinada realidade, o trabalho de campo pode ser encarado como parte do estudo do meio e como instrumento integrante da disciplina de Geografia, que historicamente esteve ligada à tradição prática, fundamental para

⁵⁹ Neves (2015) destaca que diferentes autores utilizam diferentes denominações para uma mesma metodologia. São elas: estudo do meio, excursão geográfica, prática de campo, trabalho geográfico de campo, prática “andante” de fazer Geografia. Discordando da afirmação que são sinônimas, nesse trabalho faz-se uma diferenciação entre estudo do meio e trabalho de campo, mas considerando que ambos estão interligados.

⁶⁰ Para Neves (2015), o trabalho de campo é uma metodologia que envolve observação, análise e interpretação dos fenômenos e é composto por três etapas: 1) planejamento e organização; 2) realização e 3) elaboração dos resultados e relato de campo, que não precisa ser necessariamente um relatório formal, uma avaliação padronizada.

⁶¹ Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.173-187) definem os seguintes momentos do estudo do meio: 1) Encontro dos sujeitos sociais, que envolve a mobilização da escola e as discussões iniciais sobre o estudo do meio (trabalho coletivo); 2) Visita preliminar e opção pelo percurso; 3) Planejamento; 4) Elaboração do caderno de campo; 5) Pesquisa de campo; 6) Retorno à sala de aula (sistematização e apresentação dos resultados).

⁶² Há divergências do que vem a ser o estudo do meio. Alguns autores conceituam-no como método, outros metodologia ao passo que outros classificam como uma técnica de ensino ou mesmo como um fim em si mesmo (PONTUSCHKA, 2004). Essa autora, por exemplo, defende que o estudo do meio só atingirá seus objetivos enquanto um método.

a edificação dessa ciência (SACRAMENTO; SOUZA, 2018). No caso do trabalho de campo, ele é essencial para a superação das ambiguidades, presentes na Geografia, entre os fatores naturais e os aspectos humanos e deve perseguir a ideia de particularidade na totalidade (SERPA, 2006). Vale dizer que não há hierarquia entre os diferentes recortes espaciais⁶³, mas a definição dos espaços de conceituação depende dos fenômenos que se deseja estudar. Segundo Hovorka e Wolf (2009 apud FARIAS, 2019, p.183), o trabalho de campo é a própria “assinatura pedagógica da Geografia” e, inclusive, “(...) o trabalho de campo possui base epistemológica, tradição e método que garante o objetivo central da obtenção de aprendizagem” (FARIAS, 2019, p.195).

Tanto o trabalho de campo quanto o estudo do meio estimulam o hábito de pesquisa, ajudam a desenvolver o olhar crítico e investigativo e proporcionam o conhecimento de outra realidade, aquela que não cabe no verbalismo e apenas nos livros didáticos. Ou seja,

Ao romper as fronteiras dos territórios institucionalizados de aprendizagem – a sala de aula e a escola –, a pesquisa de campo permite a ampliação desse território levando, ao mesmo tempo, ‘a sala de aula e a escola’ para o mundo – um lugar ou situação mais específica ou particular deste mundo para ser pesquisado e estudado –, e o mundo – mais real ou concreto –, para dentro da sala de aula e da escola (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.187).

É importante sublinhar que essas práticas possuem importância fundamental para a construção do conhecimento geográfico e também estimulam a autoria docente e discente a partir da adoção de procedimentos de pesquisa e da construção coletiva de um currículo, além de que reafirmam o desenvolvimento da profissionalidade docente. Farias (2019) indica, com base em distintos autores, que o valor pedagógico do trabalho de campo, por exemplo, está relacionado à progressão humana do sujeito, ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia no aluno para a resolução de problemas, à aprendizagem prazerosa e ao aprendizado de habilidades de pesquisa.

Tais propostas didáticas são repletas de intencionalidades, constituídas de objetivos diversos (conceituais, procedimentais, didáticos, conteúdos) (SACRAMENTO; SOUZA, 2018) e precisam ser combinadas previamente a partir de um planejamento que ao mesmo tempo que é flexível é também rigoroso. Isso reitera o propósito de que o estudo do meio, por meio do

⁶³ De acordo com Serpa (2006, p.13), “(...) os recortes mais abstratos vão favorecer e dar visibilidade à informação estruturante, aos dados agregados, aos fenômenos latentes e à tendência à homogeneidade e ao ‘modelo’, enquanto os recortes mais concretos vão valorizar a informação factual, os dados individuais ou desagregados, os fenômenos manifestos e a tendência à heterogeneidade”. No caso dos trabalhos de campo na educação básica, são valorizados principalmente as categorias paisagem e lugar, sendo as escalas de análise a local e a regional, o que não significa dizer que não possam ou não sejam estabelecidas relações com outras escalas através de uma abordagem multiescalar.

trabalho de campo, proporciona uma imersão na realidade, sendo esta uma imersão orientada. Nesse caso, é imprescindível de que os docentes e estudantes tenham domínio dos conteúdos que discutirão fora da sala de aula, assim como é fundamental que sejam estabelecidas conexões entre as disciplinas escolares, maneira pela qual os alunos poderão compreender com maior profundidade a dimensão social da organização do espaço.

Quanto aos tipos de estudo do meio e trabalho de campo, Sacramento e Souza (2018, p.131-132) citam Carneiro e Campanha (1979), os quais classificaram o trabalho de campo em quatro categorias: ilustrativa, motivadora, treinadora e geradora de problemas. Mencionam também as seis categorias de trabalho de campo segundo Scortegagna e Negrão (2005): ilustrativa, indutiva, motivadora, treinadora, investigativa e autônoma. Enquanto isso Farias (2019) aponta, com base em Kent, Gilbertson e Hunt (1997), que existem três categorias de trabalho de campo: o observacional; o participativo, o que inclui a realização de pesquisas/entrevistas durante o campo; e o baseado na observação participante.

Farias (2019) inclui ainda os trabalhos de campo virtuais, que se utilizam de mediações tecnológicas para a exploração da realidade, o que não parece ser plausível, considerando os próprios objetivos que justificam a sua realização, como o contato dos alunos com a realidade e a resignificação do olhar. Além disso, fazer um trabalho de campo por meios virtuais é reproduzir, de certa forma, a virtualidade já tão aprofundada, que perpassa diferentes instâncias, e afirmar que um trabalho de campo (fora da sala) de aula possa ser realizado através de um aplicativo, por exemplo⁶⁴.

Estabelecendo conexões entre o estudo do meio/trabalhos de campo e as tendências pedagógicas, o primeiro ponto a ser considerado se refere à coerência entre os referenciais teóricos e a metodologia adotada nessas práticas. Isso significa dizer que uma determinada proposta de estudo do meio e trabalho de campo está ligada também a uma concepção de educação e ensino de Geografia (SACRAMENTO; SOUZA, 2018). Por isso deve-se questionar quais são as intencionalidades dessas práticas escolares e com quais objetivos elas são realizadas, sempre buscando evitar o espontaneísmo, o improviso e o uso apenas como recreação, como oportunidade de sair da rotina.

⁶⁴ Essas tecnologias, como aplicativos de celular (Google Earth, Google Maps, Google Street View), podem ser auxiliares aos trabalhos de campo e não o próprio trabalho de campo, denominado “virtual”.

Em um sentido mais geral, Farias (2019) identifica como as diferentes correntes pedagógicas abordam a prática do trabalho de campo. Ele destaca, com base em distintas concepções, três tipos de aprendizagem que o trabalho de campo proporciona. A aprendizagem reflexiva⁶⁵ está relacionada com a transformação da percepção dos alunos sobre o lugar que estão conhecendo, possibilitando a revelação das contradições da realidade e significando ação e reflexão, que não surgem espontaneamente, mas sim a partir da mediação do professor. Enquanto isso, a aprendizagem ativa está ligada com a produção do conhecimento pelos alunos e com a abordagem construtivista. Por sua vez, a aprendizagem experiencial está baseada na aprendizagem não só dos conteúdos geográficos, mas também com o desenvolvimento do senso crítico. Trata-se da experiência planejada para alavancar a aprendizagem.

Mais especificamente, as tendências pedagógicas no ensino de Geografia, o que se liga à História da Geografia Escolar e do Pensamento Geográfico, no século XIX, período de introdução da geografia como componente curricular e como curso superior nas universidades, verifica-se um pioneirismo do Reino Unido em sistematizar a prática do trabalho de campo voltada para a escola. Essas propostas tinham como objetivo o conhecimento do espaço local (fisiografia local) na perspectiva nacionalista de proteção territorial e uma perspectiva positivista de separação entre a Geografia Física e Geografia Humana (FARIAS, 2019).

Além disso, apesar de ser utilizado desde a consagração da Geografia enquanto ciência e componente curricular, o trabalho de campo sofreu as influências de diversas concepções teóricas que orientavam e orientam sua realização, como apresenta Oliveira (2005, p.52-53 apud SACRAMENTO; SOUZA, 2018, p.124).

Na perspectiva clássica, o campo é lugar onde está a verdade e o mundo a ser desvendado. Vai-se ao campo para conhecer o mundo. Para os neopositivistas, o campo é o lugar de comprovação das fórmulas, teorias e modelos matemáticos: vai-se ao campo para verificar as informações obtidas através, por exemplo, do sensoriamento remoto, fotografias aéreas etc. Na perspectiva crítica, o trabalho de campo constitui-se como parte integrante no reconhecimento geográfico da realidade, sendo que o profissional não deve abster-se de uma reflexão sobre seu compromisso com os resultados e a sua divulgação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, a realidade é o ponto de partida e, ao mesmo tempo de chegada da construção da ciência geográfica.

Ainda sobre o trabalho de campo nas diferentes correntes geográficas, na Geografia Clássica a paisagem observada e descrita era a escala de análise e o espaço de localização

⁶⁵ Em uma observação reflexiva, por exemplo, deve ser feito o registro tanto da dimensão subjetiva quanto da dimensão objetiva da paisagem, contemplando assim seus aspectos materiais e simbólicos.

coincidia com o espaço de interpretação, ou seja, não eram estabelecidas conexões entre diferentes escalas e a preocupação se dava com as formas espaciais (AZAMBUJA, 2012). Mais adiante, baseando-se nas ideias de Rousseau, que defendia a saída dos alunos do confinamento da sala de aula em oposição as ideias de que os alunos aprendem apenas verbalmente, Pestalozzi destaca a importância do aprendizado a partir da observação, do método intuitivo, da chamada “lição das coisas”⁶⁶ (CLAVAL, 2013). Esses pressupostos tem impacto, por exemplo, em países como a França, onde o ensino primário se torna obrigatório a partir da década de 1880 e onde a Geografia na escola passa a ter o objetivo de construir o espírito republicano e nacional, mas também garantir que os estudantes tivessem contato direto com o mundo através das saídas de campo (CLAVAL, 2013).

No movimento escolanovista, inclusive com repercussões no Brasil, o estudo do meio é concebido a partir da preocupação com um ensino atraente, o trabalho com o concreto, a inserção do aluno ao seu meio, a integração entre as diferentes disciplinas (com a superação de um saber fragmentado) e com uma aprendizagem significativa⁶⁷ (PONTUSCHKA, 2004). Delgado de Carvalho e Rui Barbosa, por exemplo, representantes de um movimento de renovação paradigmática e epistêmico-didática no ensino de Geografia, também defendiam o estudo do meio, como forma de observação do real e como aprendizado de forma ativa, estabelecendo críticas à geografia da nomenclatura, aquela ministrada nos moldes tradicionais (ROCHA, 2009). Para eles os alunos deveriam descrever, classificar e estabelecer relações entre os fenômenos, ressaltando, que nesse contexto, havia uma preocupação com a forma dos fenômenos, não com a formação dos mesmos.

São encontradas também inspirações das propostas de estudo do meio em educadores libertários como Francisco Ferrer y Guardia e Célestin Freinet, que tinham como objetivo proporcionar uma formação crítica sobre a realidade e uma educação “mais perto da vida” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.176). Reclus também, um geógrafo libertário, defendia a importância do trabalho de campo como uma maneira de relacionar os aspectos físicos e humanos, como uma prática que pressupõe o respeito e o desejo mútuo de conhecimento entre professores e alunos, assim como alerta que o aluno se interessa pelo trabalho de campo quando

⁶⁶ Claval (2013) indica que dois importantes geógrafos do século XIX, Carl Ritter e Élisée Reclus foram formados em escolas que se baseavam em modelos pestalozzianos.

⁶⁷ A aprendizagem significativa se opõe a uma aprendizagem mecânica. Esse termo foi difundido pelo psicólogo estadunidense David Ausubel e está ligado com “o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (ANTUNES, 2001, p.30).

ele participa da sua construção, ou seja, não é um mero observador de lugares selecionados pelo professor (PAULA, 2019). Inclusive, as escolas anarquistas foram as primeiras a introduzir o estudo do meio como uma prática pedagógica, nas chamadas escolas livres. No Brasil, por exemplo, houve grande resistência ao funcionamento dessas escolas no início do século XX. O estudo do meio nessa perspectiva tinha, além do objetivo de promover uma reflexão crítica sobre a realidade, a perspectiva de conhecer o meio para transformar a realidade (romper com as desigualdades e injustiças sociais), o que se difere, em um sentido geral, da proposição escolanovista de realizar o estudo do meio para integrar as disciplinas assim como os alunos ao seu meio.

Algumas ideias baseadas no escolanovismo foram implantadas, por exemplo, segundo Pontuschka (2004), no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, práticas essas que foram proibidas, posteriormente, pelo governo no regime militar em 1968 através do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Lembrando que durante esse período, sob a égide da corrente tecnicista, o estudo do meio perde importância, sobretudo seu objetivo de conhecimento e transformação da realidade, e outros elementos ganham força no ensino de Geografia, principalmente o livro didático, que tinha a função de informar sobre uma realidade bem comportada, muito diferente da que poderia ser constatada através dos estudos do meio. Além disso, com o medo de ser proposto pelos professores, apesar de alguns realizarem na clandestinidade, o estudo do meio voltou a ser realizado nas escolas brasileiras apenas após o processo de redemocratização do país (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

Em síntese, é possível afirmar que essas práticas ganham diferentes arranjos de acordo com as teorias pedagógicas/psicológicas⁶⁸ e as correntes do pensamento geográfico que as fundamentam/orientam. Nesse caso, nas tendências tradicionais o trabalho de campo ou o estudo do meio se restringem à observação e descrição, mas não têm grande importância. Já nas tendências renovadas, essas propostas têm como intuito a valorização da pesquisa escola e da atividade discente. Enquanto isso, nas perspectivas críticas elas ganham grande destaque, já que o estudo do meio e o trabalho de campo podem proporcionar o desvelamento da realidade, a interpretação multiescalar, a discussão de problemas do cotidiano vividos pela comunidade em

⁶⁸ Pensando nas teorias da Psicologia da Aprendizagem, tão caras à compreensão das práticas educativas, algumas delas podem contribuir para a compreensão da importância do estudo do meio e do trabalho de campo. Entre os autores, a partir de diferentes perspectivas, que podem contribuir para essa discussão, como por exemplo no entendimento sobre a construção do conhecimento e sobre o estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes (o qual deve ser considerado na realização de um estudo do meio), são David Ausubel, Lev Vygotsky e Jean Piaget.

que a escola está inserida (espaço vivido), compreensão das formas, conteúdos e processos que estão e acontecem no espaço geográfico e a ultrapassagem da aparência para se chegar à essência. Nesse caso, o trabalho de campo não tem apenas o objetivo de visualização dos conteúdos aprendidos anteriormente em sala de aula (os conteúdos conceituais) e de reforço da memorização de conceitos, mas também é oportunidade para ressignificação dos conteúdos, exercício da cidadania, conhecimento de uma outra realidade a partir de um “olhar geográfico”⁶⁹ (que nunca é neutro) e combinação entre finalidades didáticas e finalidades de pesquisa, sendo um método que tem como ponto de partida e ponto de chegada o real, a prática social.

É necessário sublinhar, pensando em uma perspectiva crítica de trabalho de campo escolar, que não existem ‘lugares privilegiados’ e não há também ‘lugares pobres’ para a realização dessas práticas (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.180) e que essa proposta de investigação nega uma concepção tecnicista de educação, já que nega a racionalidade técnica e afirma a construção de um projeto que pressupõe a autonomia relativa dos professores, com a valorização política e técnica do seu trabalho, das escolas, no que se refere ao currículo, além de ser um método que destaca a importância caráter contextual da prática educativa (LOPES; PONTUSCHKA, 2009). Além disso, o estudo do meio e o trabalho de campo (como parte do primeiro) pode ser realizado por e entre diferentes disciplinas escolares para que os alunos possam compreender as múltiplas dimensões da realidade (o que inclui as dimensões do espaço) em uma visão de totalidade, o que contribui, mesmo que minimamente, para romper com a estrutura burocrática e administrativa fragmentária da escola. E não só da escola, mas também da universidade, já que há grande necessidade de trabalhos coletivos e interdisciplinares nos cursos de graduação, pois o trabalho individualizado e fragmentado, é insuficiente para a formação do futuro professor.

⁶⁹ Gomes (2012) apresenta como a expressão “olhar geográfico” faz parte da história da Geografia. Ela possui um estatuto epistemológico preciso no pensamento geográfico e é uma marca distintiva dessa ciência, estando longe de ser apenas um adereço ou uma expressão desvinculada de sentido. O autor argumenta que, na história do pensamento geográfico, desde os gregos, passando pelas proposições de Ptolomeu, no Renascimento (com a cosmografia e os relatos de viagem), na vivacidade das descrições e na contemplação na Geografia Moderna, no uso de imagens pela escola de Geografia francesa e no “treinamento do olhar” no início da Geografia acadêmica brasileira, o “olhar geográfico”, que observa e interpreta, sempre esteve presente. Esse olhar é fundamental para que se possa explicar a origem da diversidade das formas, as características dos espaços e a variedade dos lugares, sendo assim um importante formador e conformador epistemológico para os geógrafos.

3.4. Os documentos oficiais

Historicamente há uma confusão entre currículo e documentos oficiais (currículo-documento). Se por um lado currículo é um campo de lutas, pressupõe uma discussão sobre seus fundamentos e objetivos e é um mediador do processo educativo (GIROTTI, 2017), por outro, os documentos oficiais (que se estruturam a partir do saber sistematizado) podem ser apenas propostas de reformulação curricular implementadas, sem que necessariamente haja um diálogo para isso ou que ocorram transformações na prática educativa. Isso representa que, para que ocorram mudanças curriculares não basta que sejam feitas alterações no e dos documentos curriculares, como mudanças nos conteúdos, nas metodologias ou na ordem dos temas a serem discutidos em cada um dos anos da escolarização. Em outras palavras, muitas vezes o que ocorre é uma distância entre o currículo prescrito e o praticado.

Pensando nas articulações dos documentos curriculares sobre o ensino de geografia e as tendências pedagógicas, foram selecionados três, todos publicados a partir da década de 1980. Eles se inserem em um contexto, a partir da década de 1970, de aumento da preocupação com a formulação de currículos, consequência, entre outras razões, do crescimento do sistema educacional brasileiro, causado pelo aumento da população e pelo aumento da demanda por escolas públicas (SPOSITO, 2013). Diante disso, os currículos selecionados para essa análise foram: a proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP) de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Nesse propósito, será feita uma breve análise sobre cada um deles considerando os objetivos desse trabalho. Inúmeras publicações na área do ensino de Geografia foram feitas sobre cada um e também estabelecendo comparações entre eles. Mas nessa seção, o enfoque será analisá-los à luz das tendências pedagógicas, procurando apresentar quais concepções de educação, sujeito, conhecimento e geografia eles veiculam.

Primeiramente, durante a década de 1980 ocorreram inúmeros debates sobre a delimitação dos novos objetivos da escola, como a formação da cidadania, negação do estabelecimento de vínculos entre educação e mercado de trabalho (em oposição às tendências tecnicistas), relevância social dos conteúdos e aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos (ALBUQUERQUE, 2005). Isso mostra uma reorientação das tendências pedagógicas em um momento de transição entre um período ditatorial para um contexto de redemocratização, significando que as mudanças na sociedade implicam em mudanças também

nas concepções que norteiam as práticas educativas. Nesse cenário, duas posições distintas começaram a ganhar destaque, fazendo críticas às tendências tradicionais, ao escolanovismo (principalmente pela secundarização da transmissão de conhecimentos e destinação às classes mais favorecidas) e ao tecnicismo (ALBUQUERQUE, 2005). São elas (ambas progressistas): a Pedagogia dos conteúdos (ligada à tendência crítico-social dos conteúdos) e a educação popular⁷⁰ (ligada à tendência libertadora), sendo que ambas vão influenciar direta ou indiretamente as proposições curriculares, o que será apresentado a seguir.

Começando pela Proposta da CENP, que começou a ser discutida em 1984, que foi resultado do trabalho das três universidades estaduais paulistas (principalmente da Universidade de São Paulo), das delegacias estaduais de ensino, dos professores da rede estadual e da equipe de professores-assessores da CENP⁷¹, envolvendo grande participação dos sujeitos educacionais durante as discussões e elaboração⁷². Esse documento⁷³ estava inserido em um contexto de renovação crítica da Geografia e pretendia propor uma concepção de ciência geográfica que rompesse com os dualismos (SOUZA; KATUTA, 2001) aproximasse escola e universidade assim como o ensino e a pesquisa (GIROTTI; MORMUL, 2016). Mas, ao longo do processo de elaboração, a proposta tornou-se um guia curricular e, portanto,

⁷⁰ Durante a gestão de Luíza Erundina de Souza (1989-1992) na Prefeitura de São Paulo, tendo como secretário de Educação Paulo Freire, foi feita uma reorientação curricular baseada na educação popular e na escola democrática. Essa proposta envolveu a participação de diferentes atores, como professores universitários, técnicos da secretaria e professores das escolas, sendo norteadas pelo objetivo de oferecer uma educação pública e de qualidade às classes menos favorecidas. A proposta era caracterizada por uma prática interdisciplinar que tinha como ponto de partida temas geradores, promovendo assim uma prática reflexiva entre os sujeitos que participaram do processo de construção do currículo (ALBUQUERQUE, 2005). Infelizmente, esse projeto e essas concepções foram abandonadas por gestões municipais posteriores.

⁷¹ A CENP foi convidada, no contexto da elaboração do documento no estado de São Paulo, para participar da discussão da proposta em outros estados do país, como Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Paraná (KIMURA, 2009).

⁷² “Vários professores chamados de representantes de Geografia ou monitores locais que eram convocados para os encontros promovidos pela CENP, por sua vez, passaram a realizar em suas regiões, encontros e discussões sobre a proposta. Ou seja, no interior da proposta curricular estava a concepção de que a elaboração é um processo que não se restringe a um documento escrito, seu papel é o de gerar o debate a partir do qual se pode criar conhecimento. Até esse momento, nunca os professores das escolas públicas estaduais tinham tido a oportunidade de tomar contato e discutir novas formas e abordar a Geografia. Poderiam nem ser discussões sobre a linha de trabalho encaminhada pela proposta curricular que se sugeria. Vale acrescentar que vários dos docentes universitários que participaram dos cursos de convênio e deslocaram-se para as mais diversas regiões do Estado tinham posições teóricas diferenciadas. Entretanto, o desenvolvimento de novas temáticas e abordagens aos professores das escolas públicas estaduais permitiram-lhes abrir-se para novas maneiras de analisar a realidade, além daquela encaminhada tradicionalmente pelos livros didáticos e os guias curriculares” (KIMURA, 2009, p.24-25).

⁷³ Essa nova proposta curricular da CENP substituiria o “verdão”, documento de capa verde produzido durante a ditadura militar no Brasil (ALBUQUERQUE, 2005).

Surge uma dupla contradição: primeiro porque, como proposta, não poderia ser implantada – a ação do Estado em torná-la um manual do professor fez perder sua essência de projeto alternativo –; segundo porque, ao concentrar-se em uma base filosófica transformadora, não poderia ser imposta, mas discutida, refletida e adotada por aqueles que a consideravam pertinente. Tal fato ocorreu principalmente quando os processos de seleção de docentes das escolas-padrão passaram a exigir, em seus planos de trabalho, reprodução quase literais da proposta (SOUZA; KATUTA, 2001, p.86).

Apesar da forma em que se transformou o documento, com perda de sua dimensão técnica e política, desviando-se da sua proposta inicial⁷⁴, o mesmo trouxe grandes contribuições para o ensino de geografia^{75 76}. Mesmo que seus objetivos iniciais tenham sido modificados, suas bases teórico-metodológicas distorcidas, os conteúdos burocratizados e que tenham ocorridos descaminhos em relação ao propósito inicial, inclusive por falta de tempo para reflexão por parte dos professores e imposição pelo governo estadual (SOUZA; KATUTA, 2001), ele é tributário na transformação do pensamento geográfico no Brasil. Além de que se baseia em outras concepções de educação (progressistas), como uma concepção de aluno crítico (não mais um mero receptáculo), de professor como um criador mediador e elaborador do currículo (não mais um transmissor de conhecimentos), o que pressupõe uma construção coletiva de conceitos (com destaque para o trabalho e o modo de produção) e conhecimentos. Também sinaliza uma nova concepção de avaliação, já que, se os conceitos seriam construídos dialeticamente em sala de aula, não seria mais possível conceber avaliação a partir de moldes

⁷⁴ Esses desvios em relação à proposta inicial estão ligados às posições contrárias da Secretaria Estadual de Educação. Mesmo não concordando inteiramente com a proposta, ela foi publicada para que isso não fosse caracterizasse uma censura, o que não seria nada adequado para um contexto democrático. Mas depois, ela poderia não se efetivar ao não serem dadas condições para mais discussões do documento entre os professores (KIMURA, 2009). Além de ter passado por várias versões (sete no total, sendo a última publicada em 1992), a proposta da CENP teve uma receptividade polêmica entre os professores, gerando alto grau de rejeição (KIMURA, 2009).

⁷⁵ Em um documento organizado por Barretto (1995) sobre as propostas curriculares oficiais, a proposta de Geografia da CENP é analisada e são feitos elogios e apontamentos críticos. É comentado que o currículo, na proposta, ganha um sentido de instrumento de conscientização e que o desejo militante do documento atua como um fio condutor, levando a uma coerência entre objetivos, conteúdos e fundamentação teórica. Nesse caso, a doutrinação político-ideológica funciona como um eixo estruturador de uma proposta que objetiva uma Geografia libertadora na escola e o fornecimento de instrumentos teóricos para que o aluno transforme a sua realidade. Mas há alguns problemas, segundo a análise da proposta da CENP apresentada nesse documento, ligados à visão apriorística de verdade; ao tom de hipercrítica, que prejudica a abordagem dos conteúdos de Geografia, e às orientações didáticas/pedagógicas, que dão a impressão, pela sua inconsistência, que emergem do senso comum.

⁷⁶ Araújo e Magnoli (1991), argumentando que a proposta da CENP representou um consenso acadêmico, pedagógico e de Estado, discordam das contribuições dadas pela proposta e fazem várias críticas ao documento. Essas críticas estão relacionadas aos seguintes pontos: a reprodução do ensino tradicional, o dogmatismo, o fanatismo leninista, a desvalorização da Geografia Física a difusão de uma “evolução socialista”, o dirigismo ideológico, o vanguardismo e o fato de que, segundo os autores, o método dialético não leva a uma pluralidade de interpretações.

tradicionais, através de questionários com respostas fechadas que incentivam a reprodução e a memorização.

Inclusive, essas novas concepções de educação só puderam se efetivar a partir de um contexto de redemocratização, ultrapassando a democracia apenas em um sentido formal e inserindo práticas democráticas no cenário educacional, com abertura ao diálogo e participação dos atores envolvidos. Por isso, a proposta da CENP se opunha às concepções de Educação do período anterior (da ditadura militar) tanto em termos de elaboração do currículo, já que a construção do documento da CENP foi muito diferente da imposição dos guias curriculares do período ditatorial⁷⁷, quanto no que tange às concepções de ensino de Geografia.

Se no contexto da corrente tecnicista, que prevaleceu na ditadura, o ensino de Geografia estava diluído na doutrinária disciplina dos Estudos Sociais, que tinha como objetivos construir um sentimento de patriotismo, evitar a contestação e promover o ajustamento. Agora, com a elaboração desse outro documento, durante a década de 1980, o ensino de Geografia ganhava outros enfoques (uma Geografia da vida), buscando superar algumas problemáticas do ensino da disciplina nas décadas precedentes, como a ineficácia do ensino de geografia na formação do estudante, a vulgarização das orientações didático-pedagógicas, o livro didático como fonte única de conhecimento e a desvinculação da Geografia da universidade com a Geografia escolar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Já entre os novos enfoques estavam: analisar o mundo em suas contradições; analisar criticamente a produção do espaço através do método dialético (o qual propicia a construção de conceitos) e de como o capitalismo opera transformações espaciais; identificar as desigualdades e contradições no espaço; desenvolver conteúdos socialmente relevantes⁷⁸ e contribuir para a transformação da realidade (KIMURA, 2009).

Portanto, apesar dos impasses, descaminhos e críticas, a proposta da CENP trouxe grandes renovações para o ensino de Geografia, inclusive pela influência que exerceu sobre a

⁷⁷ Kimura (2009, p.20) relata que quando esses guias curriculares foram implantados, muitos professores foram afastados para serem “reciclados” através de treinamentos que enfatizavam as técnicas de ensino, ou seja, eram dadas instruções para como aplicar os guias em sala de aula. Esses guias, no caso da Geografia chamado de “verdão” (pela capa verde que possuía), apresentava objetivos gerais, objetivos específicos e conteúdos a serem ministrados e representou uma imposição de um currículo a ser seguido, o que fez, inclusive, que muitos livros didáticos reproduzissem-no, literalmente, no que se refere à sequência e abordagem dos conteúdos (SPOSITO, 2013).

⁷⁸ Esse objetivo tem relação com as concepções de Educação da Pedagogia Histórico Crítica, já apresentadas e discutidas na seção 2.2.3. (Tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos).

produção de livros didáticos nela baseados (mesmo que essa referência, em muitos casos, não fosse explícita) (KIMURA, 2009). Mas pensando na renovação que não se efetivou na prática docente, ela pode ser explicada, para além dos fatores já apontados, pela ausência de mais debates sobre a proposta, para ser bem compreendida entre os professores, pelas condições de trabalho e pelo descompasso entre uma formação docente tecnicista dos professores que atuavam na rede de ensino e as concepções progressistas de Educação fomentadas por ela. É por isso que “a proposta da CENP não apresenta apenas um novo método e conteúdo para a escola, mas requer um novo perfil de professor” (SOUZA; KATUTA, 2001, p.98).

Ainda sobre ela, Kimura (2009) aponta que a proposta de CENP saiu do foco de discussão durante a década de 1990, deixando o território de luzes para entrar no território de sombras, mas continuando a constituir-se uma questão ideológica. Nessa década, um outro marco no que tange aos documentos curriculares, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997. Claramente, há uma oposição com a proposta da CENP, inclusive na abordagem geográfica, e se inserem em um contexto de reformulação curricular de todas as áreas de ensino, em um cenário de reformas neoliberais⁷⁹, em que políticas educacionais (como a formulação de um currículo nacional⁸⁰) eram implementadas a partir de propostas de órgãos internacionais, como a Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial, e também em um contexto de aumento das disparidades regionais/locais, educacionais e de emprego (SPOSITO, 2013). Para a sua elaboração, baseada na racionalidade técnica e instrumental dos especialistas, não houve grandes discussões com os professores e redes de ensino e, portanto,

Esta lógica de construção centralizada do documento reforça uma perspectiva de organização da educação que visa legitimar um amplo processo de racionalidade técnico-burocrática, colocando no centro das decisões os conhecimentos vinculados aos especialistas competentes, vistos, portanto, como os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos que devem reger o sistema educacional brasileiro. Em certa medida, tais especialistas interditam, com suas ações, os discursos e práticas de todos os outros sujeitos que lidam cotidianamente com a prática educativa (GIROTTI, 2017, p.428).

Se a proposta da CENP, assim como a construção do currículo no município de São Paulo, representou uma descentralização da política curricular, a implantação dos PCNs, em oposição a essa ideia, representou uma centralização. Pode-se afirmar inclusive que o que passou a acontecer a partir da década de 1990 foi uma “descentralização centralizada”, já que

⁷⁹ No neoliberalismo, os direitos sociais se convertem em mercadoria.

⁸⁰ Nesse mesmo contexto, além do Brasil, outros países passaram pela implantação de currículos nacionais, como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina (MOREIRA, 1996).

o currículo passou a ser elaborado novamente pelo governo federal (condução metodológica do currículo e da avaliação em larga escala), mas a administração das redes de ensino e a responsabilidade financeira das redes de ensino ficava a cargo das outras entidades federativas (os estados e municípios) (SPOSITO, 2013).

Nesse sentido, a partir de uma oposição com as concepções de educação anteriores e com a imposição de um documento curricular, a Educação brasileira e, conseqüentemente o ensino de Geografia, passaram a se voltar, principalmente, para o desenvolvimento de competências, visando à formação para o mercado de trabalho, e para a aceitação das ideias liberais, evidenciando uma relação direta entre produção e educação assim como um novo paradigma de conhecimento (ALBUQUERQUE, 2005). Ganham destaque também, nesse contexto, as ideias construtivistas, as quais alguns autores chegam a associar aos ditames neoliberais.

Os PCNs, além do objetivo de oferecer um currículo padronizado para todo território nacional como substituição (ou articulação) aos currículos estaduais (como era a proposta da CENP no estado de São Paulo), também estava ligado a outros interesses, como fixar conteúdos mínimos; aumentar a qualidade do ensino fundamental e nortear a formação de professores, a produção didática e o sistema de avaliação padronizado do governo federal (MOREIRA, 1996; ALBUQUERQUE, 2005). Alguns livros, até como forma de propaganda, traziam nas capas um selo indicando que estavam de acordo com o novo documento. Isso mostra a significância dos livros didáticos, como já afirmado, como um importante veículo para a implantação do currículo, considerando que são um dos dispositivos mais utilizados em sala de aula.

Esse processo de implantação dos novos parâmetros curriculares, após uma série de críticas feitas aos documentos preliminares (principalmente por parte dos profissionais da Geografia e da História), representou um retrocesso democrático devido à exclusão da participação dos professores no diálogo de construção da proposta (relações verticalizadas), ao aligeiramento com que foram feitos os PCNs e à separação, baseada em uma racionalidade técnica, entre especialistas (que planejam o currículo) e professores (os quais executam-no) (GIROTTI; MORMUL, 2016). Muitos professores ainda estavam se adequando aos currículos estaduais quando chegaram nas escolas as “caixas” com os PCNs de cada disciplina, obrigando-os a iniciar um novo processo de transição para adotar uma proposta da qual não participaram da construção, o que ilustra, claramente, uma separação entre quem elabora (o Ministério da Educação, junto aos especialistas) e quem executa o currículo (os professores).

Quanto aos objetivos e conteúdos previstos nos parâmetros, estão ligados com uma proposição de melhorar a qualidade educacional, respeitar a diversidade cultural e articular as disciplinas escolares através de temas transversais. No entanto, alguns críticos atribuem a eles um pluralismo no embasamento teórico-metodológico, um ecletismo de correntes geográficas e a não explicitação do arcabouço teórico utilizado. “Este tratamento dispensado às correntes e teorias do conhecimento nos leva a asseverar que a sustentação do documento se alicerça apenas no ato contemplativo da percepção” (ALBUQUERQUE, 2005, p.71)

Há, nesse caso, uma valorização de uma visão sociocultural de sociedade com a consequente minimização da perspectiva socioeconômica (ALBUQUERQUE, 2005; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009) e dentre os objetivos⁸¹ apontados nos PCNs para o ensino de Geografia, também muito criticados por professores universitários e entidades como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)⁸², estão: conhecer o espaço geográfico, levantar informações a partir de variadas fontes, saber utilizar os procedimentos de pesquisa, utilizar a linguagem cartográfica, fazer representações cartográficas e respeitar a sociodiversidade (BRASIL, 2000).

Esses objetivos estão ligados às tipologias de conteúdo a serem desenvolvidas (principalmente no Ensino Fundamental II) e ao desenvolvimento de competências, enfoque do Ensino Médio. Essa valorização do desenvolvimento de competências, assim como a aquisição de habilidades, vai ganhar maior centralidade no terceiro documento a ser analisado: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua publicação evidencia uma continuidade de contextos entre os PCNs e a BNCC, ambos influenciados pelo neoliberalismo, que traz implicações não apenas no âmbito econômico, mas também no plano educacional e no mundo do trabalho.

Sob essa ideologia, os currículos têm cumprido a função de controle técnico do trabalho docente, prescrevendo conteúdos e metodologias para a atuação desses profissionais. Girotto (2017), ao fazer uma discussão sobre o que estava em jogo na elaboração da Base Nacional

⁸¹ “A preocupação mais sistemática com os objetivos remonta aos anos 60, com a ‘pedagogia de domínio’. A primeira taxonomia dos objetivos educacionais é de Bloom (1970)”, uma classificação completa das aprendizagens pretendidas pela escola nos domínios cognitivo e afetivo, a qual diferenciava tipos de conhecimentos e tipos de ações e raciocínios cognitivos, envolvendo conhecimento (fatos, fenômenos, leis, princípios, teorias), compreensão (tradução, transação, interpretação), aplicação, análise (elementos, organização, estrutura), síntese (produções) e julgamento (por critérios internos e externos). No domínio afetivo, efetuava a diferenciação entre aceitação, adoção, participação e elaboração de normas” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.82).

⁸² A Revista Terra Livre, que começou a ser publicada pela AGB a partir de 1986, cumpriu e cumpre um importante papel de divulgação científica de textos críticos a respeito do ensino de Geografia.

Comum Curricular, pelo menos na sua primeira versão (apresentada em 2015), enfoca que o documento buscava definir uma concepção de educação e sujeito social, em detrimento de outras, que visavam difundir determinado projeto de desenvolvimento econômico e social para o país. Para ele, uma lógica centralizadora da produção de documentos curriculares “(...) não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas” (GIROTTTO, 2017, p.426). Segundo o autor, um conceito-chave para o entendimento do documento é a eficiência⁸³, o qual contribui para reforçar um discurso que mascara os principais desafios educacionais do país e esconde as precárias condições das escolas, o que não foi diferente quando da publicação dos PCNs. Desse modo, a BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso:

De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização (GIROTTTO, 2017, p.438).

Assim, tanto os PCNs quanto a BNCC trazem novos enfoques metodológicos e de conteúdo, mas que na verdade são novas roupagens para velhas tendências educacionais. A BNCC, principalmente, apesar de não explicitar em quais teorias pedagógicas está embasada (mas há divergências quanto a esse aspecto), recupera princípios da pedagogia tecnicista, como a eficiência, o individualismo, a produtividade e a cientificidade, o que nos remete a uma concepção tecnocrata, gerencialista, empresarial e de uma escola voltada para a formação de capital humano. Nessa submissão do currículo aos interesses do mercado, há uma perda de autonomia da escola e do professor, com aumento do controle sobre o trabalho pedagógico, já que sua implantação está atrelada a um sistema de avaliação externa⁸⁴, o que reitera sua orientação tecnicista (ou neotecnicista). Inclusive, o propósito de melhora da qualidade da

⁸³ “Tal conceito tem norteado a quase totalidade das políticas mais recentes de educação para a América Latina com forte viés tecnicista. A ideia da eficiência fomenta a busca por processos que reduzam investimentos e ampliem resultados em educação, quase todos medidos por testes padronizados. Para que o conceito de eficiência possa estar no centro de tais políticas que, como apontam o Banco Mundial, precisam reduzir os custos da Educação Pública, é preciso criar mecanismos que possibilitem a redução do conceito de qualidade, associando-a ao mecanismo simples dos resultados em testes padronizados” (GIROTTTO, 2017, p.435).

⁸⁴ A estrutura da BNCC “tende a facilitar uma compatibilização com instrumentos de regulação de avaliações externas” como do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019, p.96). Além disso, as avaliações externas e padronizadas desconsideram as desigualdades de condições das escolas.

Educação através da BNCC está baseado na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (GIROTTTO, 2017) e vale sublinhar que, nesses testes avaliativos, apenas algumas disciplinas são consideradas, o que não inclui a Geografia.

Segundo Costa, Rodrigues e Stribel (2019), a determinação dos objetivos de aprendizagem e comportamentos e o controle através da avaliação, o que é identificável na BNCC, estão relacionados com uma perspectiva curricular *tyleriana*, ligada ao tecnicismo. Os autores também criticam o eufemismo (ou até mesmo a negligência) de décadas de debates sobre o currículo, principalmente das perspectivas críticas, levando a cabo uma perspectiva objetivista de currículo, que se afasta da produção científica e acadêmica dos últimos tempos. Desse modo, a BNCC enfatiza uma concepção prescritiva de educação; não favorece a democracia ao ser implantada verticalmente (gestão anterior à escola); restringe as formas de ler o mundo; possui uma postura universalista e homogeneizante e evidencia um pragmatismo (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019).

Também são apontadas críticas à seção do documento direcionada ao ensino de Geografia. Entre elas a negligência da proposta à dimensão do vivido/do cotidiano; a falta de articulação entre os princípios do raciocínio geográfico⁸⁵ com o objetivo geral da proposta previsto na BNCC (levar os alunos a compreender o mundo em que vivem); a proposição de “um raciocínio geográfico que prescinde de quem raciocina”, já que as habilidades e competências são padronizadas; a primazia da paisagem em detrimento do espaço e o afastamento do empirismo contextual em nome da generalização (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019). Mas há contrapontos em relação a essas críticas, como argumentam os autores da seção referente à Geografia. Entre esses contrapontos, deve ser considerado, em primeiro lugar, os limites da dimensão política e das orientações neoliberais, devendo ser criticado o período em que a BNCC foi elaborada, baseado no controle, e não o documento em si.

Segundo, os autores afirmam que no documento houve um fortalecimento da Cartografia (enquanto uma linguagem indissociável da Geografia); que a Geografia (nas Ciências Humanas) está mais visível que a História, por exemplo; há uma valorização da formação integral do sujeito; que a proposta está baseada no construtivismo; as metodologias colocam o aluno como o centro do processo de aprendizagem; valoriza-se a investigação, argumentação e resolução de problemas; fortalece-se a categoria território e o conceito de meio

⁸⁵ Os princípios do raciocínio geográfico são: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BRASIL, 2017).

técnico-científico-informacional; há uma retomada dos clássicos, o que inclui importantes geógrafos como Maria Laura Silveira, Milton Santos e Ruy Moreira; a Geografia aparece mais integrada; a proposta de articulação entre as escalas está mais bem elaborada e ganha destaque a “situação geográfica” como objeto de conhecimento da Geografia.

Na contramão de separar o contexto político do resultado final do documento, para Guimarães (2018), considerando também o contexto conturbado em que a BNCC foi elaborada, aponta o caráter conservador do documento e as contradições que dele derivam. Entre elas a afirmação reiterada de que a BNCC não é um currículo e não deve ser utilizada esse termo para qualificá-la. No entanto, a partir de sua leitura, é evidente a prescrição de objetivos e conteúdos em um sequenciamento rígido, o que contradiz que ela não se trata de um currículo. A autora também faz outros questionamentos, que se identificam com as críticas apontadas por Costa, Rodrigues e Stribel (2019), como os interesses mercadológicos por detrás da proposta (mentalidade econômica), a ausência de problematizações e análises sobre o conhecimento geográfico; a falta de articulação entre os objetivos gerais das Ciências Humanas⁸⁶ e os objetivos da Geografia; a brevidade do documento; o excesso de conteúdos; a não explicitação dos propósitos epistemológicos e a concepção abstrata de “aluno” (GUIMARÃES, 2018). Couto (2015) acrescenta ainda que na BNCC não é explicitado o papel do conhecimento científico sistematizado, há uma redução do papel da escola à regulação do comportamento individual através da vivência, observa-se uma “tradição seletiva” de conteúdos geográficos e há muita ênfase no cotidiano. Para ele, já que está prevista a criação de uma base comum na Constituição de 1988, a base deveria ser a garantia de condições de trabalho para os professores e de ensino para os alunos.

Seguindo esses apontamentos, em síntese, é importante analisar esses documentos curriculares, articulando-os às tendências pedagógicas, para identificar quais as concepções de sociedade, educação, aluno, professor e Geografia eles abordam. Isso representa que as mudanças de um currículo para o outro não representa apenas uma mudança técnica (como alterações na sequência dos conteúdos ou na metodologia), mas também mudanças de caráter político, ligadas a um projeto educacional mais amplo. Retornando aos documentos analisados, são evidentes as diferenças de concepções entre a proposta da CENP, marcada pela conjunção de tendências pedagógicas progressistas e críticas, e os PCNs e BNCC, os quais se inserem em um contexto de reformas neoliberais na Educação que remetem às ideias pedagógicas do

⁸⁶ Couto (2015), ainda comentando sobre a primeira versão do documento, critica que o papel das Ciências Humanas na BNCC está esvaziado de críticas à sociedade em que se vive.

tecnicismo, traduzido em concepções de eficiência, competitividade e neutralidade. Mais uma vez, é importante reforçar que as mudanças nos documentos curriculares não levam a mudanças na prática educativa, já que o currículo não pode ser compreendido como apenas aquilo que é prescrito pelas propostas oficiais, mas essas alterações que ele vem sofrendo nos últimos anos (nem sempre explícitas) representam tendências pedagógicas liberais e conservadoras, revertendo um quadro de propostas progressistas que pretendiam uma escola democrática, inclusiva e crítica.

4. ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

A partir do que foi exposto e discutido anteriormente, esse capítulo é dedicado às reflexões sobre o ensino de Geografia no século XXI e, em sentido amplo, como o ensinar e o aprender geografia são marcados por rupturas e continuidades. Não se trata aqui de fazer uma análise de práticas de ensino, mas sim uma revisão dos discursos e das perspectivas que orientam essa disciplina escolar até esse início de século. Chegou-se até a afirmar que o advento da globalização e das tecnologias da informação e da comunicação levariam ao fim a Geografia e, conseqüentemente, ao fim da necessidade de ensiná-la nas escolas. Mas o fato é que o contexto em que vivemos reafirma a necessidade dessa área do conhecimento diante de uma espacialidade (condição e produto social) cotidiana extremamente complexa, não deixando de considerar que a elevação cultural dos educandos, que é um dos papéis da escola, passa pela ampliação dos horizontes geográficos dos mesmos.

Ao reafirmar sua importância e necessidade, isso não significa dizer que não devam ser reavaliados seus objetivos, concepções, conteúdos, procedimentos e métodos. As perguntas “como ensinar”, “para que ensinar” e “para quem ensinar” geografia podem ser norteadoras para essas reflexões constantes. Essa reavaliação, a partir do momento que é abordada de forma crítica, pode tornar-se contextualizada, multidimensionada e adequada às realidades onde se atua, o que se difere de uma prática docente baseada no senso comum ou que é justificada pelas imposições ou modismos, a qual, segundo Luckesi (1994), só pode estar a serviço de uma perspectiva social dominante e conservadora.

Avaliando as rupturas e continuidades, podemos abordá-las a partir de três enfoques: nas tendências pedagógicas (em uma perspectiva mais abrangente); no ensino de geografia, a partir da análise dos conteúdos, currículos, livros didáticos e discursos sobre a prática; e também nas rupturas e continuidades que ocorrem no processo de ensino, caracterizado pelo embate entre o novo e o velho. E será a partir deles que a análise estará pautada a seguir, para posteriormente apresentarmos a importância do ensino de Geografia articulado com princípios filosóficos e pedagógicos.

Quanto ao primeiro enfoque, é possível compreender as rupturas e continuidades verificadas nas tendências pedagógicas a partir da exposição feita no capítulo 2. No caso das tendências liberais, as diferenças entre elas marcam rupturas entre uma teoria pedagógica e outra. Por exemplo pensando nas diferenças entre a tendência tradicional e a renovada progressivista (na qual se inserem as ideias escolanovistas). Há uma diferença clara entre elas

no que se refere às concepções de aluno, professor, avaliação, escola e sociedade. Mas também há permanências, o que torna possível incluí-las na classificação de tendências liberais, ao serem, de certa forma, justificadoras do sistema capitalista e manifestação da sociedade de classes. Elas, portanto, se tocam, em linhas gerais, na concepção liberal de Educação, mas se divergem quanto ao caráter conservador da pedagogia tradicional e renovado da tendência progressivista/escolanovista. Porém, há divergências sobre isso, como defende Saviani em suas três teses⁸⁷.

Assim também ocorre com as outras duas tendências liberais: a renovada não-diretiva, onde se inserem as ideias de Carl Rogers e Alexander Neil, e a tecnicista. Mais uma vez, elas se tocam no aspecto liberal, mas se distanciam no caráter renovado da primeira e conservador da segunda. Especificamente sobre a tendência tecnicista, há a recuperação de princípios da tendência tradicional, mas que agora se adaptam aos propósitos de uma educação baseada em parâmetros de eficiência e formação de mão de obra para o mercado de trabalho, se afastando dos objetivos de uma formação humanista/filosófica.

Apesar das rupturas entre uma e outra tendência liberal, uma ruptura mais radical ocorre entre elas e as tendências progressistas. Estas têm em comum o comprometimento com a mudança, com a análise crítica da realidade e com o entendimento da Educação como uma prática social multidimensionada, que não está apartada das relações sociais mais amplas. São essas teorias/pedagogias críticas que, para Libâneo (2014), não tem como se institucionalizarem na escola capitalista, nos espaços de educação formal (pelo menos não completamente). A partir da ruptura com as teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, elas levam a um novo patamar de compreensão da Educação enquanto prática social e defendem, entre outros princípios, o caráter sociopolítico da Educação e o antiautoritarismo.

Em síntese, no que se refere à sucessão de tendências pedagógicas, que nada se parece com um percurso linear, e à coexistência desses movimentos na história da Educação, o que inclui o caso do Brasil, Saviani e Duarte (2012) apresentam como a hegemonia foi disputada no campo educativo durante o século XX, representado por oposições de tendências e slogans,

⁸⁷ As suas três teses sobre isso são: do caráter revolucionário da pedagogia da essência (tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (nova); “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; e “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2012, p.36).

mesmo que esses não coincidissem com as definições ou com a efetivação de determinada proposta. Eles consideram, nesse período, oposições como:

Pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência⁸⁸, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.32).

Em um sentido mais restrito quanto às rupturas e continuidades no ensino de Geografia, Albuquerque (2011), sob a perspectiva da história das disciplinas escolares e compreendendo a disciplinas escolares com certa autonomia em relação às disciplinas acadêmicas, discorre sobre os descompassos entre as propostas de ensino de Geografia e as práticas de ensino na escola. Citando autores de diferentes posições teóricas, pertencentes a diferentes períodos da história da educação brasileira, como José Veríssimo, Delgado de Carvalho, Antônio Firmino Proença e Heloísa Dupas Penteado, diz que todos eles apontam problemáticas metodológicas e de práticas de ensino que ainda persistem no “ensinar geografia”, a exemplo da memorização e dos conteúdos distanciados da realidade do aluno.

Mas por que essas críticas são atuais? Por que o ensino de Geografia é marcado por rupturas nas abordagens dos conteúdos e nas práticas de ensino embora seja também caracterizado por muitas permanências já muito criticadas ao longo do tempo, tanto por professores quanto por alunos? Segundo Albuquerque, essas continuidades figuram tanto como resistências quanto como falta de acesso e compreensão das novas propostas. Já Sene (2014) afirma que o poder da vulgata contribui para dificultar a implantação de inovações curriculares e pedagógicas na escola e também há uma influência da “tradição seletiva”⁸⁹ na definição dos temas constantes a serem trabalhados nas aulas de Geografia. Acrescentaria ainda que isso se deve também a falta de clareza sobre a articulação entre os conteúdos de ensino e os pressupostos didáticos filosóficos, tarefa que exige do professor aprofundamento e coerência teórico-metodológica. É o que Straforini (2008) denomina como a “crise do ensino de Geografia”, marcada pela incoerência entre os pressupostos teórico-metodológicos da

⁸⁸ “O conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, traduzido de forma esquemática, é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana não histórica, e educar para a realização dos objetivos imanentes à existência individual” (DUARTE, 2012, p.52).

⁸⁹ Para um melhor entendimento do conceito de “tradição seletiva”, consultar Apple (1982).

disciplina com os pressupostos teórico-metodológicos da Educação. No exemplo utilizado pelo autor, argumenta sobre a contradição entre os conteúdos da Geografia Crítica e a Educação Tradicional.

Apesar das continuidades, na história da Geografia Escolar, é possível constatar inúmeras rupturas, causadas pelos reclames da prática e também por novas correntes teóricas da academia, nas diferentes revisões epistemológicas pelas quais essa ciência passou. A começar pela introdução dessa disciplina no currículo escolar brasileiro, a qual tinha o propósito de difundir ideais patrióticos⁹⁰. No final do século XIX, por exemplo, José Veríssimo faz uma crítica a esse modelo, argumentando que era necessário superar os métodos como era ensinada (utilizando a memorização de nomenclaturas) e construir uma Geografia científica brasileira (ALBUQUERQUE, 2011). No entanto, os esforços de renovação não resultaram em mudanças nas práticas de ensino, sobretudo porque não existia, ainda nesse contexto, uma formação superior para professores de Geografia no Brasil e as aulas, na escola, eram ministradas por “professores leigos” (ALBUQUERQUE, 2011). Algumas dessas transformações específicas da disciplina Geografia e também da Educação no Brasil, são expressas por Souza e Pezzato (2010) quando reúnem as principais reformas de ensino que afetaram a Geografia Escolar durante a Primeira República, no final do século XIX e início do século XX:

⁹⁰ Carvalho (2014) faz uma análise dos livros didáticos da Primeira República (transição de uma ideologia imperial para uma ideologia nacional), mostrando como a escola tinha o papel fundamental na formação dos brasileiros enquanto parte de uma nação e enquanto indivíduos (formação cívico-patriótica). Nesse caso difundiam ideias de civilização, progresso e modernização e os livros eram caracterizados por arranjos mnemônicos, definições superficiais, localização dos elementos narrados, exaltação (através de gravuras) da exuberância/fertilidade do Brasil, romantização dos povos indígenas e teorizações racistas, que defendiam a superioridade dos brancos.

Tabela II – Geografia Escolar e as principais reformas no ensino durante a Primeira República brasileira

Mudança	Data	Principais características	Posição da geografia
Reforma Benjamin Constant	1891	Instituiu o ensino livre e os exames de madureza para os cursos superiores	A geografia era unida à história, sendo estudada em duas partes, geografia geral e geografia do Brasil, ambas acompanhadas por sua homônima na história
Lei Epitácio	1901	Aboliu os cursos livres e os exames de madureza e restaurou o bacharelado. Estabeleceu como padrão o Colégio Nacional	Nos ginásios paulistas exigiam-se aulas de geografia no 1º, 2º e 3º anos. Surgem novos livros para o ensino, como: A corografia de Pinheiro Bittencourt e o Atlas do Barão H. de Melo
Lei Rivadávia	1911	Reforma retrocessiva, que reinstituiu o Madureza	Durou apenas três anos e não foi implementada em SO, MG e BA
Lei Carlos Maximiliano	1915	Instituiu os exames parcelados, correlato ao curso vestibular contemporâneo	Entre os exames havia um de geografia que era considerado fundamental e de caráter eliminatório. Composto por uma prova escrita e uma oral, com conteúdo bastante vago, baseado nos programas do Colégio Pedro II, seu estudo constava de três partes: Geografia geral, Corografia do Brasil e Noções de cosmografia
Reforma Rocha Vaz	1926	Substituiu os exames parcelados por um curso seriado de cinco anos	Como no regime parcelado, a geografia aparece em três anos (1ª, 2ª e 5ª) e surgem novos livros, alguns já afiliados à Escola Francesa, como os de Delgado de Carvalho

Fonte: Organização de Souza e Pezzato (2010, p.82), baseado em Pedroso (1966)

Rocha (2009) nos lembra que, antes mesmo de ocorrer de ser institucionalizada uma Geografia moderna na sala de aula, através de legislações regulamentadoras, o clamor por mudanças epistêmico-didáticas no ensino dessa disciplina já ocorria desde o final do século XIX. Uma das evidências desse processo de renovação (e, portanto, de ruptura) é o parecer sobre o ensino geográfico feito por Rui Barbosa em 1882 quando deputado pelo estado da Bahia e relator da Comissão de Instrução da Câmara. Nesse parecer estava indicada a importância da presença da Geografia nos currículos escolares (até como forma de aproximar o Brasil dos chamados países desenvolvidos, que tinham essa disciplina como obrigatória na escola) assim como críticas ao ensino de Geografia nas escolas brasileiras, segundo ele muito atrasado em comparação com outros países⁹¹, com características como uma educação geográfica descritiva, mnemônica e conteudista, levando-o a pensar em um ensino que articulasse a vida dos alunos com a realidade nacional (ROCHA, 2009; GIROTTO; MORMUL, 2016).

Em suas argumentações, Rocha (2009) também critica o modelo dos manuais didáticos de Geografia e evidencia, em suas considerações, uma influência das ideias de Pestalozzi na

⁹¹ Rui Barbosa cita os seguintes países: França, Alemanha, Estados Unidos e Suíça (ROCHA, 2009, p.80).

sua defesa de métodos mais modernos para o ensino de Geografia escolar. Assim, a sua proposta “(...) refletia perfeitamente o que era considerado científico e pedagogicamente moderno: analisar o que é visível, o que pode ser apreendido pelos sentidos, pondo-se o homem em contato direto com a natureza” (ROCHA, 2009, p.84). Portanto, havia uma preocupação com a intuição e com a percepção, mas estas deveriam ser utilizadas para desvendar, mais precisamente, a forma dos fenômenos, mas não sua formação, o que representa, através das sugestões⁹² de Rui Barbosa, a proposição de um novo modelo perpassado por velhos pecados, no sentido daquilo que estamos chamando da concomitância entre rupturas e continuidades no ensino da geografia (ROCHA, 2009).

Delgado de Carvalho, em continuidade das ideias liberais e democráticas de Rui Barbosa e já no contexto das grandes transformações⁹³ do início do século XX, durante a emergência das ideias escolanovistas, propõe uma Geografia escolar “mais próxima” dos alunos (centrada neles, inclusive), levando-os a compreender os processos naturais e sociais. Carvalho, principalmente através da publicação de sua obra “Methodologia do ensino geographico” (1925), fez importantes críticas ao ensino de Geografia tradicional, ancorado na mnemotécnica (através da nomenclatura estéril) e na ausência de rigor conceitual, defendendo assim uma Geografia escolar pautada nos princípios científicos, na fisiografia como ponto de partida, na discussão sobre o meio em que os alunos viviam e na ênfase no conceito de região natural (ROCHA, 2009).

Todas essas propostas de renovação epistêmico-didáticas também se materializaram na organização, por parte de Delgado de Carvalho, do primeiro curso de formação continuada em Geografia para professores e na produção de outras obras didáticas e orientações metodológicas para o ensino, baseadas em uma perspectiva moderna e relacional, representando assim uma

⁹² Rocha (2009, p.83) aponta algumas dessas sugestões dadas por Rui Barbosa, as quais poderiam subsidiar as reformas necessárias no ensino de geografia: “1- O curso de geografia há de partir da lição de coisas, e cingir-se, quando se possa, estritamente aos processos do ensino pelo aspecto; 2- a descrição da terra começará pelo estudo topográfico da escola, seguindo pela topografia da cidade, tudo mediante exercícios na pedra e cartas apropriadas; 3- desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípios aos trabalhos de Cartografia, que receberão, na escola, em todo o seu curso, o mais amplo desenvolvimento, habilitando os meninos a desenharem de memória o mapa das várias partes da terra; 4- os livros clássicos, nesta seção do programa, tomarão por tipo as obras americanas deste gênero; 5- cada escola será provida do indispensável material técnico: cartas mudas e expressivas, relevos (não em globos), esferas hipsométricas, esferas ardosiadas e, quando se possa, um planisfério; 6- as noções de cosmografia serão dadas, igualmente mediante observações e exemplificações concretas”.

⁹³ Entre essas transformações: o aumento da demanda por educação, inclusive por acreditar que a escola poderia ser um caminho para a ascensão social; emergência de um modelo urbano-industrial no país; preocupação com a alteração do *status quo*; ampliação do acesso à escolarização e rediscussão sobre funções, metodologia e currículo escolar (ROCHA, 2009).

ruptura teórico-metodológica com a chamada Geografia antiga⁹⁴ (GIROTTTO; MORMUL, 2016). Apesar desses esforços de renovação, o que se verificou na I Conferência Nacional de Educação (1927), eles atingiram um pequeno número de docentes e ainda houve grande resistência e críticas por parte dos professores das escolas, o que reitera que “(...) uma ruptura teórica não significa necessariamente uma ruptura na prática dos professores, mesmo que essa proposta de ruptura tenha origem nas práticas escolares (ALBUQUERQUE, 2011, p.20) e que as mudanças não se realizam sem embates, pressões e contradições (ROCHA, 2009).

Vale ressaltar que tanto Delgado de Carvalho quanto Rui Barbosa propuseram mudanças das quais não rompiam com uma concepção liberal de Educação e tampouco com a difusão da ideologia nacionalista-patriótica (ROCHA, 2009). E para além deles, outros profissionais deram grande contribuição para a Geografia Escolar nesse período, escrevendo livros didáticos voltados para alunos e professores, participando de discussões para delinear prescrições metodológicas para o ensino de geografia, criticando o ensino tradicional e defendendo novas ideias, como o uso de materiais em sala de aula como globo terrestre, bússola e mapas. Entre eles estão: Aroldo de Azevedo, Mário da Veiga Cabral, Honório Silvestre, Everaldo Backheuser e Fernando Raja Gabaglia. Esse último, por exemplo, apresenta em seu livro “Praticas de Geographia” a ideia de um gabinete de geografia para o ensino dessa matéria, o qual seria voltado para um ensino ativo e prático a partir da utilização de instrumentos para experimentação e conhecimento de fenômenos (REGO; DIAS; CARVALHO, 2017).

Já no período da ditadura militar, antigos métodos e objetivos de ensino voltam a caracterizar o ensino de Geografia, principalmente pela influência de uma tendência tecnicista e pela preocupação com a valorização da pátria. Nesse contexto, ocorreu a ênfase nas técnicas de ensino, distorções das tendências pedagógicas que valorizavam a aprendizagem como atividade e ocorreu também a distribuição de livros didáticos, para as escolas, com textos aligeirados e exercícios de memorização, o que atendia aos princípios do tecnicismo (KIMURA, 2009; SOUZA, 1991). Posteriormente, com o movimento de renovação da Geografia e a abertura democrática, novas propostas foram feitas, como a já discutida proposta da CENP, a qual não atingiu os resultados que pretendia nas práticas escolares, principalmente pelo fato de que os professores haviam sido formados nos moldes do período militar, o que de

⁹⁴ Um dos representantes dessa chamada geografia antiga era Aires de Casal, o qual produziu livros didáticos, no início do século XIX, pautados em uma Geografia mnemônica, descritiva, sem interconexão entre os fenômenos e ausente de uma linguagem cartográfica (GIROTTTO; MORMUL, 2016).

certa forma evidencia uma relação truncada entre escola e academia e uma hierarquia na produção do conhecimento (ALBUQUERQUE, 2011, p.24).

Mesmo que essa renovação não tenha ocorrido de forma generalizada, é preciso destacar que antes da realização de pesquisas acadêmicas e da publicação de obras que fizeram parte do movimento de renovação (como o livro do geógrafo francês Yves Lacoste, por exemplo), muitos professores no Brasil já desenvolviam práticas pedagógicas e trabalhavam com conteúdos para além do tradicional, incorporando a criticidade e o engajamento em sala de aula para discutir temas como subdesenvolvimento e pobreza (VESENTINI, 2004). Dizer isso significa que, assim como a Geografia escolar é anterior ao processo de institucionalização da Geografia acadêmica, assim também a renovação crítica não é uma mera reprodução dos conteúdos desenvolvidos na universidade por alguns pesquisadores, mas é principalmente um movimento conduzido também por muitos professores da educação básica e por movimentos sociais (VESENTINI, 2004).

Além disso, nesse período, mais uma vez, observa-se uma ruptura nas fundamentações teóricas e metodológicas da Geografia no currículo (o que representa um grande avanço) mas continuidades na forma como o currículo foi implantado (de maneira verticalizada), nos conteúdos, que apesar de críticos eram estáticos na prática (STRAFORINI, 2008) e nas práticas de ensino dos professores. Isso evidencia que a renovação restrita aos aspectos conteudistas e burocráticos, considerando que os problemas estão apenas nos conteúdos e na organização do sistema escolar, é falha e não contribui para avançar em direção a um ensino de Geografia desejado pelos professores/geógrafos críticos.

Sobre essa renovação crítica, Kaercher (2004), com a intenção de compreender como ela chegou ao Ensino Fundamental e Médio, empreendeu uma pesquisa qualitativa de observação da atuação docente e entrevista com professores de Geografia de Porto Alegre (RS). A partir disso, pensando no movimento de renovação, aponta que confunde-se o denunciismo, criticismo com uma reflexão elaborada, ou seja, um professor ser adepto da Geografia Crítica não se traduz, necessariamente, em uma postura realmente crítica. Afirma que “(...) nossa prática oscila constantemente entre os obstáculos epistemológicos, a utopia necessária e o quimerismo inútil” (KAERCHER, 2004, p.57).

Isso significa dizer que é preciso deixar de lado o dogmatismo crítico e a militância excessiva, para que seja possível encontrar sentido na prática docente, considerar que não é possível mudar/discutir tudo, mas que mudanças são possíveis e necessárias. Além disso,

quando falamos sobre renovação no ensino de Geografia, esta não pode estar restrita aos conteúdos, como critica Kaercher (2004), o que concorda com Carvalho (2007) afirmando que os conteúdos não são revolucionários por si só. É preciso que haja uma coerência, já discutida anteriormente, entre conteúdos, objetivos e métodos, correndo o risco de que, sem ela, por exemplo, uma concepção crítica de educação e de Geografia se efetive a partir de moldes tradicionais. Ou seja, ocorra a reprodução, por parte do professor, do próprio modelo que ele critica, transformando-a, utilizando a analogia de Kaercher (2004), em um “pastel de vento”. Por conseguinte, é necessária uma renovação metodológica, que estimule a dúvida, o diálogo e que seja pautada em uma outra conduta epistemológica (KAERCHER, 2013).

Retornando na discussão sobre a incoerência entre os pressupostos teórico-metodológicos da disciplina Geografia e da Educação, é preciso pensar então o que daria a coerência, nesse caso, entre conteúdos críticos e concepções filosóficas e pedagógicas que também fossem igualmente críticas. Nesse sentido, Straforini (2008) propõe, considerando que a Geografia Crítica e a Educação Tradicional são contraditórias, que os pressupostos da Geografia Crítica poderão ser trabalhados na escola a partir das ideias do Construtivismo⁹⁵, o implicaria no papel ativo do sujeito, em uma visão de totalidade, na transformação da sociedade, na ação do aluno sobre o objeto assim como na compreensão do movimento da sociedade (com uma multiplicidade de relações e determinações). Nas próprias palavras do autor, essa associação apresenta os seguintes aspectos:

A defesa do casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo não significa a retomada unilateral do que se fez nos anos oitenta e noventa a partir da categoria marxista Formação Econômica e Social. Isso seria defender o produto, ou seja, o seu resultado. O que está em discussão é o meio, isto é, o método. Tanto o Construtivismo quanto o materialismo histórico incorporam a ideia de processo, ou seja, de movimento, dinâmica e contradição. Logo, não podemos pensar que a ação da Geografia Crítica Escolar no presente será a mesma daquele momento de surgimento, pois as condições históricas do presente estão completamente diferenciadas. A Geografia Crítica e o Construtivismo não estão ultrapassados. Na verdade, poucas foram as suas experiências reais, o que nos permite dizer que ainda tem muito a fazer e a desvendar. Historicamente, as condições para o casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo já foram dadas. O que ainda não aconteceu foi a sua festa. Esse é o nosso desafio. (STRAFORINI, 2008, p.73).

Podemos ainda estabelecer uma relação de coerência entre os pressupostos da Geografia Crítica com os da Pedagogia Histórico Crítica. Ambas as correntes começam a ser desenvolvidas em um contexto de resistências, como já citado, especificamente a primeira se

⁹⁵ Straforini (2008) explica que há várias correntes no Construtivismo como a de Jean Piaget e a interacionista de Vigotski.

opondo à Geografia Teorética-quantitativa e a segunda em oposição à pedagogia tradicional e tecnicista. Elas se aproximam quanto ao embasamento no materialismo histórico, no papel de humanização do sujeito, nas possibilidades de transformação da sociedade e também na construção do sujeito crítico. Há nessas contribuições, apesar de nunca terem se tornado hegemônicas na Educação brasileira nem tampouco no ensino de Geografia, uma possibilidade de casamento para uma ruptura efetiva com uma escola e um ensino de Geografia que acredita que devam ser superados.

Distanciando dessas duas perspectivas, a partir da década de 1990 ocorre uma desconstrução dos movimentos críticos no ensino de Geografia com a ascensão do pluralismo epistemológico e de um processo de aprendizagem que se aproxima do senso comum (SOUZA; JULIASZ, 2020). Nessas pseudopedagogias, há um privilegiamento das narrativas, o hipersubjetivismo como dogma (subjetividade como forma de interpretação do mundo social), a perda de intencionalidade na escola, a fragmentação, o cotidiano como ponto de partida e ponto de chegada (a empiria cotidiana é a centralidade das reflexões) e também a alienação (SOUZA; JULIASZ, 2020), o que evidencia a negação de uma postura crítica de Educação e ensino de Geografia.

As mudanças recentes nas propostas de ensino de Geografia, figuradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, indicam novas (ou velhas travestidas de novas?) perspectivas e mostram que o tecnicismo não se encerrou com a ditadura (seria um neotecnicismo?). Nesse contexto, as atuais prescrições curriculares para o ensino de Geografia estão em consonância com os ditames neoliberais de uma escola, em tempos de acumulação flexível, voltada para a formação profissional, de modo aligeirado, eficiente e que desenvolva competência e habilidades nos estudantes. Esse discurso e a forma como esses documentos (BNCC e PCNs) foram elaborados denotam uma ruptura com tendências progressistas que emergiram no contexto de redemocratização do país e continuidades (ou recuperação) de tendências tecnicistas, assim como renovada progressivista, principalmente através do mote das metodologias ativas e da defesa do “aprender a aprender”. Observa-se também, a partir da elaboração desses documentos, uma distinção entre produtores de conhecimento e transmissores de conhecimento (ou aplicadores do currículo). Em outras palavras, separam-se os sujeitos que concebem a proposta dos sujeitos que a executam.

Ainda sobre as mudanças mais recentes no ensino de Geografia, as novas diretrizes para a formação de professores preveem uma ruptura com o modelo 3 + 1, levando a uma maior

articulação entre os conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos e os saberes da prática (GIROTTO; MORMUL, 2016). Mas nem sempre os avanços na legislação a respeito são suficientes para uma transformação real do cenário educacional. Principalmente em um contexto neoliberal, em que o processo de formação dos professores (o que inclui os de Geografia) torna-se mais aligeirado (a exemplo das licenciaturas curtas), fragmentado e, posteriormente, na atuação do professor em sala aula, os controles burocráticos e as condições precárias de trabalho dificultam a renovação e o rompimento com imposições e modelos pré-estabelecidos.

Tais mudanças e continuidades também são observadas nos livros didáticos dessa disciplina, já discutidos e analisados anteriormente. Ao longo da história, esse material passou por diferentes formatos e sofreu a influência das correntes pedagógicas e do pensamento geográfico. O que se observa hoje, ao analisar suas características e as orientações presentes no manual do professor, é que há uma reunião de tendências que podem ser verificadas na coexistência de aspectos tradicionais, tecnicistas assim como progressistas e críticos. O que se questiona é se há clareza sobre os formatos, conteúdos e orientações, já que defende-se uma coerência entre eles. Por exemplo as concepções de aluno, professor, Geografia, escola e livro didático indicadas no manual do professor, nem sempre estão de acordo com os referenciais teóricos citados ou com os objetivos formativos a que se propõe determinada obra didática.

Trocando em miúdos, a partir das considerações sobre as rupturas e continuidades existentes no ensino de Geografia na escola e também na Educação brasileira de forma geral, é possível afirmar que não há períodos estanques, que se encerram a partir da incorporação de uma nova corrente teórico-metodológica. Ou seja, na escola e no ensino das disciplinas convivem (não sem contradições) diferentes tendências verificadas em distintas abordagens sobre os conteúdos geográficos (desde as mais tradicionais até as mais críticas), orientações curriculares, projetos político-pedagógico das escolas, materiais didáticos, práticas docentes e avaliações. Sobre isso, pensando nessa coexistência não pacífica entre tendências/correntes, muito se fala sobre a discordância entre teoria e prática. Mas talvez não seja a prática que está descolada da teoria, mas sim que a primeira está sendo embasada a partir de outra teoria/corrente teórica, mesmo que o sujeito educacional não tenha dimensão sobre isso. Mais uma vez, como será retomado ao final, a compreensão das teorias pedagógicas associadas à História da Educação, ao contexto da prática docente e também ao ensino de Geografia são fundamentais para uma coerência entre conteúdos, objetivos e métodos no ensino.

Partindo para o terceiro enfoque de continuidade e ruptura, ele é observado no papel da escola, que tem o papel, ancorada em uma perspectiva crítico-social dos conteúdos, de promover a apropriação do conhecimento historicamente acumulado assim como a reconstrução do conhecimento. Isso pode se relacionar a continuidade dos saberes da humanidade, sendo que sua apropriação nos torna mais humanos, assim como se relaciona com a ruptura, que leva a um novo patamar de compreensão da realidade, baseada no conhecimento científico e não mais no senso comum (passagem do nível *doxa* para o *logos*). Ou seja, não é apenas uma ruptura no modo de ensinar ou aprender, mas também uma ruptura no próprio ser. Representando esse processo, Luckesi (1994, p.166) indica que:

Continuidade-ruptura é um processo que envolve o entendimento da contradição, segundo a qual o novo nasce do velho. O novo não é simplesmente a pura novidade, mas o velho é superado por uma síntese vivificadora. O velho já não existe mais em si, mas está absolutamente incorporado ao novo. O novo foi engendrado dentro do velho, superando-o em uma nova forma sintética. No processo ensino-aprendizagem, isso se faz pela continuidade e ruptura cultural.

Além disso, seguindo com as ideias de Luckesi (1994), a escola é impotente para fazer a revolução social, mas pode preparar os caminhos para uma nova sociedade, o que indica uma ruptura com os fundamentos conservadores que buscam, a todo custo, impedir a mudança. No mesmo sentido, o professor também pode ser uma autoridade pedagógica (que é uma forma de compromisso) responsável pela elevação cultural dos educandos, já que ele oferece o novo e provoca a ruptura, para, posteriormente, conduzir à síntese (LUCKESI, 1994). Mas para que isso ocorra, é preciso que o papel da escola, do professor, dos conteúdos escolares esteja claro e articulado, já que todos esses elementos podem atender tanto aos interesses da continuidade/permanência quanto aos anseios da mudança, em uma formação orientada nisso e para isso.

Dois outros elementos de destaque são que as mudanças não se dão da mesma forma e ao mesmo tempo em todos os lugares, principalmente considerando a diversidade e desigualdade da realidade educacional no Brasil, e também que as mudanças não são unidirecionais, já que reações conservadoras ou progressistas podem ser alteradas a depender de um novo contexto. Nesse caso, objetivando uma ruptura em um sentido prospectivo, o instrumental teórico-metodológico é fundamental para que o caminho que se busca trilhar possa ser projetado e que os meios para se atingir determinado projeto, estejam adequados aos objetivos do mesmo.

Isso pode ser pensando tanto em um sentido mais amplo, como nas grandes mudanças na realidade educacional, quanto em espaços menos abrangentes como a unidade escolar e a

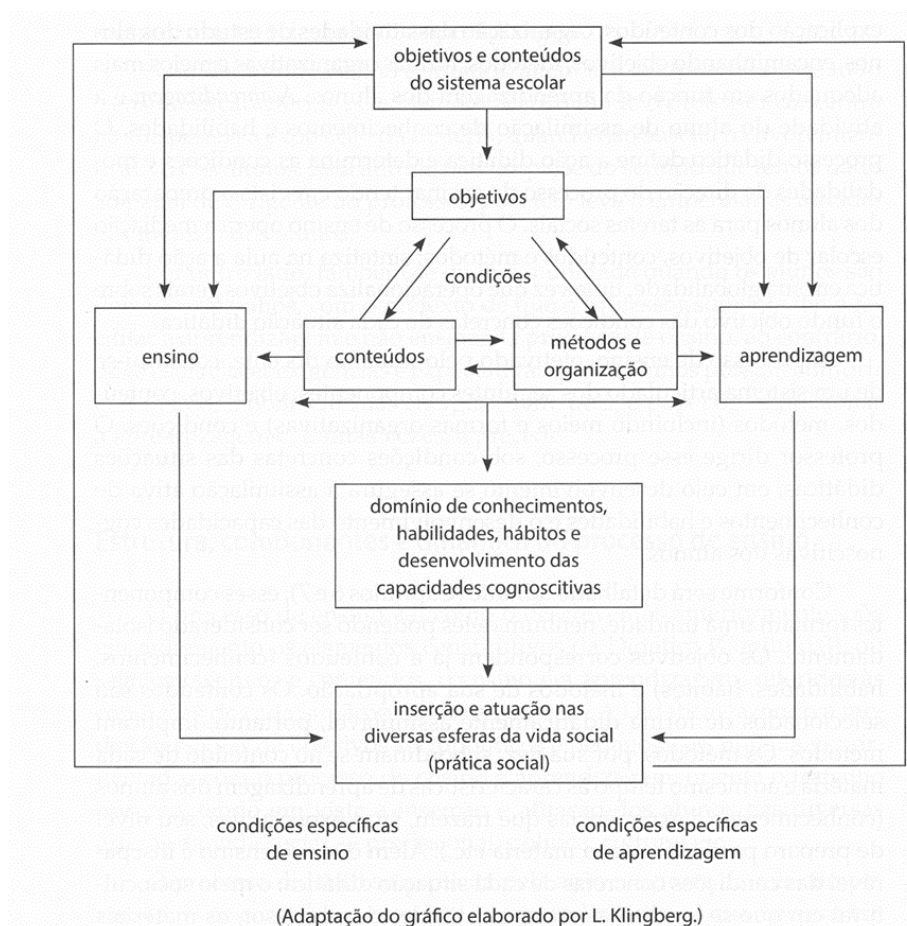
sala de aula. Por isso se faz necessário o constante questionamento sobre os pressupostos pedagógicos, sobre quais conteúdos são ensinados, como e por quê eles são ensinados, sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e sobre o planejamento de trabalho do professor, o que reafirma a importância de uma prática pedagógica reflexiva, ciente de que apenas o domínio dos conteúdos não é suficiente para uma boa prática educativa. Inclusive, essa clareza teórico-metodológica é indispensável para enfrentar as políticas curriculares que reduzem a autonomia e autoria docente (GIROTTI; MORMUL, 2016) e as imposições que incidem sobre o trabalho dos professores.

Muitas vezes é repetido que as disciplinas pedagógicas não ensinam como dar aula. No entanto, sem esse aporte teórico-conceitual, a prática educativa se torna incompleta, já que o ensinar está ligado a pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos, presentes e discutidos nessas disciplinas dos cursos de licenciatura. Acrescenta-se ainda ser fundamental, por parte dos professores, compreenderem um paradoxo, sintetizado por Balzan (2014, p.103-104) a partir do seguinte excerto:

Nossos problemas são sentidos em salas de aula, mas suas soluções não podem ser pensadas exclusivamente a este nível, não podem ser circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem e nem mesmo ser passíveis de solução, se entendidas no âmbito exclusivo da área educacional. Trata-se de um paradoxo: ‘nós os detectamos em nível de aula e é principalmente aqui, em sala de aula, que podemos agir. Porém, nossa ação somente terá sentido se entendermos que eles não estão exatamente aqui’. Aprender este paradoxo me parece ser a condição primeira para a superação do atual estado das coisas.

Assim, afirmando que o processo de ensino é complexo, multifacetado e multideterminado, que as mudanças não são fáceis, mas são necessárias, e considerando a teoria articulada à prática como condição fundamental para o caminhar, para ensinar Geografia não basta ao professor apenas considerar os conteúdos, conceitos e habilidades dessa disciplina, que continuam sendo fundamentais no processo. Mas também os métodos, organização, o sistema escolar, as dimensões cognitivas e a prática social, como ilustra o esquema abaixo. Concordando com Luckesi, a formação do educador passa por um processo de preparação contínua baseado no filosófico, científico, técnico e afetivo, o que representa que são necessárias para além aprendizagens específicas sobre os campos de conhecimento também “(...) o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional” (LUCKESI, 2014, p.29).

Esquema I – Componentes do processo didático e do processo de ensino



Fonte: LIBÂNEO, 2013, p.100.

A partir do esquema acima e das discussões feitas sobre as tendências pedagógicas articuladas ao ensino de Geografia, é interessante pensar como as tendências pedagógicas podem contribuir não apenas para a negação do que está posto, mas também para a construção do novo, no sentido da mudança, da ruptura. Seria preciso, portanto, considerar todas as variáveis expostas acima, como objetivos, conteúdos, métodos e contextos, entendendo também que muitas transformações estão circunscritas aos limites do sistema escolar tal como ele está organizado. Se relembarmos as características das tendências pedagógicas progressistas, nos aspectos que as unem, segundo Libâneo (2014) elas não têm como se institucionalizarem, pelo menos não completamente, no sistema capitalista e, portanto, na escola tal como conhecemos.

Porém, transformações podem ocorrer no sentido de negar um projeto de sociedade inserido nos pressupostos políticos, pedagógicos e filosóficos das pedagogias não-críticas, como a tradicional e a tecnicista, assim como se opor a um projeto educacional pautado nas ideias neoliberais, que, entre outras características, se baseiam em um neotecnicismo. Como afirma Moreira (1996), os princípios neoliberais não são nem a melhor nem a única perspectiva

para melhorar a qualidade da escola brasileira assim como o discurso neoliberal não é compatível com um projeto de escola democrática, emancipadora e que valoriza os saberes dos sujeitos que dela participam.

E não basta negar esses projetos. É fundamental afirmar outros. Saviani (2012) contribui nesse sentido ao discutir a “teoria da curvatura da vara”, que significa o seguinte: não basta endireitar a vara para coloca-la na posição correta, pois é preciso curvá-la também para o lado oposto. Assim, “(...) no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 2012, p.60). Também não se pode descartar o que é do passado como se estivesse ultrapassado ou como se o velho fosse sinônimo de inútil. Por isso, Saviani (2013) e Saviani e Duarte (2012) evidenciam as diferenças entre o tradicional e o clássico, entendendo que o segundo não se confunde com o primeiro e também não se opõe necessariamente ao moderno. O clássico, que tem a maior importância na Educação, se refere àquilo que deve permanecer e o acesso aos clássicos é condição necessária para a formação humana.

Além disso, a escola não é o único espaço para a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, mas é um lugar privilegiado para isso, devendo ser essa sua principal função. Dada a sua especificidade, a escola deve contemplar tanto o conhecimento científico quanto a cultura popular e, portanto, não pode abdicar da valorização dos conhecimentos científicos em nome da discussão dos saberes cotidianos apenas, o que poderíamos denominar por um cotidianismo. Por fim, o ensino de Geografia, entre rupturas e continuidades, deve valorizar o que é clássico (o que permanece como válido ao longo do tempo); contribuir para o entendimento do mundo em que vivemos, promovendo um direcionamento crítico do olhar a partir de instrumentos conceituais vinculados à educação geográfica, já que as práticas meramente transmissivas ou reprodutivas de conteúdo comprometem a relevância epistemológica e social da Geografia (CAVALCANTI, 2019); assim como contribuir para delinear um projeto de sociedade (o novo sendo construído a partir do velho).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais desta investigação, considero ser interessante retomar algumas das ideias expostas e discutidas ao longo dos capítulos e apresentar mais duas contribuições: um breve panorama do período atual, considerando algumas tendências em curso no campo educacional e que afetam, entre outros componentes curriculares, a Geografia que se ensina na escola, assim como indicar algumas concepções ligadas ao que acredito que seja a importância desta pesquisa.

Primeiro, reafirmando aquilo que já foi dito, a ação educativa apresenta uma série de condicionantes que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e que a Educação é permeada, mesmo que não haja clareza sobre isso, por referenciais pedagógicos e filosóficos que remetem a determinadas concepções de mundo, ser humano, professor, aluno, avaliação e Geografia. Tais concepções estão ligadas a diferentes tendências pedagógicas, que podem se materializar ou não na prática pedagógica, o que equivale, de modo bastante generalizado, à distinção entre ideias educacionais que podem ou não se efetivar enquanto ideias pedagógicas no sistema educacional.

Quando analisamos a trajetória da Educação brasileira e, mais especificamente, o percurso do ensino de geografia no país, é evidente a influência de distintas tendências ao longo do tempo e até mesmo a coexistência de várias delas, como já indicado. Várias são as propostas de periodização das ideias pedagógicas no Brasil, da história da Geografia Escolar tal como dos livros didáticos dessa disciplina. E os autores que empreenderam esses trabalhos, assim como busca-se reiterar aqui, afirmam que os períodos não são estanques já que não há uma cronologia rígida e, no que se refere à influência das tendências, elas não se encerram com o advento de uma nova corrente, currículo, livro didático ou de uma nova matriz epistemológica da ciência de referência. Muito pelo contrário. O olhar atento para esses trajetos evidencia rupturas e continuidades, mudanças e permanências, as quais se relacionam com diferentes atores, processos e contextos. E, como debatido, elas se mostram também nos conteúdos ensinados na Geografia escolar, nos livros didáticos, nas ideias sobre trabalho de campo e nos documentos curriculares.

Sobre as tendências que estão em curso, muitas difundidas como “modismos educacionais”, Duarte (2001) afirma que ganha força no momento atual, a pedagogia das competências, que está inserida na corrente educacional contemporânea que pode ser denominada por “pedagogias do aprender a aprender”, junto com outras como o construtivismo,

o escolanovismo e os estudos na linha do professor reflexivo. Dentre as características valorizadas nessas novas tendências, que na verdade são novas roupagens para velhas ideias, estão o ensino centrado no aluno, o método científico de aquisição do conhecimento como sendo mais importante que o próprio conhecimento, a hierarquia valorativa do aprender sozinho sendo superior ao aprender resultante da transmissão de conhecimentos por alguém, a pedagogia e os métodos/metodologias ativos e o “aprender a aprender” através do “aprender fazendo”.

Essas ideias representam, portanto, um resgate de concepções do passado, que se identificam com tendências liberais de educação, mas que agora, por estarem contextualizadas em um outro momento, poderíamos denominá-las por tendências “neo”: neoconstrutivismo, neoprodutivismo, neotecnicismo e neoescolanovismo. O prefixo “neo” não indica que são inovadoras e tampouco que sejam superiores às ideias formuladas anteriormente. No caso, estão ligadas a um período de reformas educacionais pautadas nos princípios neoliberais e da “acumulação flexível”, que vão na contramão de concepções difundidas por pedagogias progressistas e de esquerda, as quais nunca se tornaram hegemônicas no cenário brasileiro, como a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Ainda seria preciso investigar mais profundamente se é a volta das pedagogias liberais ou se é apenas a manutenção do que sempre esteve posto, apesar de concordar com a primeira hipótese já que elas nunca saíram de cena.

Isso tudo remete ao par “novo” e “velho” na Educação brasileira e também a um belo poema do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, denominado “Parada do velho novo”. Articulando a história da Educação ao poema é nítido que nela há momentos em que se resgatam velhos pressupostos que passam a ser difundidos como se fossem inovações. Algumas concepções e metodologias se associam a novas “muletas” e “odores”, como o velho descrito por Brecht, para esconderem suas bases em antigas tendências. Em alguns dos livros didáticos, reformulações curriculares e metodologias de ensino (como mostrado ao longo dos capítulos) a propaganda é de que “Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!” (BRECHT, 2012). Mas uma investigação mais precisa sobre tais “novidades” poderá indicar suas verdadeiras raízes e concepções nas quais estão ancoradas, evidenciando que não são tão novas assim.

Além disso, a persistência dessas pedagogias liberais, que tem como um dos princípios o caráter adaptativo, está em consonância com a continuidade de um sistema que perpassa as

esferas econômica, política, cultural e também educacional. A recorrência de palavras e expressões como criatividade, eficiência, eficácia, produtividade, competência, “aprender a aprender” e habilidade estão conectadas aos pressupostos de uma educação que visa a manutenção. Isso colabora, mais uma vez para explicar o porquê, apesar de rupturas no processo educacional, as permanências são muitas, já que as mudanças ficam circunscritas aos limites do sistema capitalista e às suas diferentes fases. É nítido nas metodologias de ensino difundidas atualmente o amparo das teorias behavioristas, o escanteamento da importância do papel do professor e a supervalorização das ferramentas, aplicativos e tecnologias educacionais, como se estas fossem resolver as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse pelo conhecimento científico.

A propagação dessas ideias também se conecta a algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, que na verdade é uma sociedade da informação. Como afirma Duarte (2001), são elas: o conhecimento nunca esteve tão acessível, o conhecimento é uma construção subjetiva e uma convenção cultural e os conhecimentos têm todos o mesmo valor. Por serem ilusões, elas contribuem para dissimular a realidade e, indubitavelmente, para desvalorizar o papel da escola, do professor e dos conhecimentos. Portanto, a retomada dos princípios das pedagogias progressistas pode ser um caminho para negar os projetos educacionais que aí estão postos e afirmar outros que objetivam a transformação e a ruptura efetiva, mas isso sem desvincular a escola do movimento mais amplo da sociedade.

Como segunda parte dessas considerações finais, quero destacar o ineditismo dessa pesquisa no contexto das investigações em ensino de Geografia. Vários trabalhos foram publicados no sentido de reunir as concepções pedagógicas conjugadas às práticas de ensino, os quais utilizei como referência para escrever os capítulos. Mas essa sistematização utilizando as sete tendências associadas à trajetória do ensino de Geografia ainda não havia encontrado algo igual. Através da pesquisa buscou-se contribuir para uma prática docente mais clara sobre seus fundamentos e mais empoderada no que tange aos referenciais teóricos provenientes do campo da Educação, da Filosofia e da própria Geografia. O aprofundamento nesses conhecimentos está ligado ao próprio ser professor, que se constitui a partir da articulação entre os conhecimentos específicos da ciência de referência, os conhecimentos didático-pedagógicos e os saberes da prática (pouco abordados nesse projeto). Assim, entendendo como se constituem e como se articulam é possível dar à prática docente um sentido teleológico.

Diante disso, apesar do caráter parcial e considerando que não há uma teoria empiricamente válida que consiga explicar todas as situações observadas no contexto escolar, não descarto a importância da compreensão e estudo das tendências pedagógicas nos cursos de licenciatura. Elas são de grande valia para que o professor, ao longo de toda a sua formação, possa se construir como um profissional munido e que fundamente suas ações naquilo que acredita ser mais adequado às suas concepções pedagógicas e à situação concreta onde trabalha. Nesse caso, a ausência de um corpo filosófico-pedagógico coerente e sistematizado leva a uma prática docente espontânea, que assume o senso comum como orientador, com compreensões idealistas do conhecimento e tomando por verdade aquilo que é uma forma de interpretar a realidade (LUCKESI, 1994).

Enquanto limitações e outras possibilidades da pesquisa, faço alguns apontamentos. Primeiro, a limitação de comprovação das tendências na prática dos professores em sala de aula, já que essa etapa não foi realizada. Como tratou-se de uma revisão bibliográfica e uma análise documental, o ir além poderia ser compreender como as tendências, sejam elas liberais ou progressistas, ganham materialidade no trabalho da escola, mesmo considerando que as últimas não podem se institucionalizar (pelo menos não completamente) na escola capitalista tal como conhecemos. Isso daria ao trabalho uma maior riqueza e também mais argumentos para comprovar as rupturas e continuidades no ensinar e aprender Geografia, com a coexistência de concepções de diversas tendências nos elementos que perpassam o processo educacional. Outra possibilidade também seria a de examinar com mais afinco o conhecimento pedagógico dos conteúdos de geografia ensinados na escola.

Segundo, poderiam ser utilizadas outras formas de sistematizar as tendências. Como faz, por exemplo, Saviani (2012) distinguindo-as em não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. Ou de outro modo separá-las, examinando o caso brasileiro, em hegemônicas e não-hegemônicas. Ou ainda em abordagens, como fez Mizukami (1986) ao classificá-las em tradicional, behaviorista, humanista, cognitivista e sociocultural. Essas diferentes classificações indicam que, a depender do(s) critério(s) utilizados, alteram-se as categorias, mas acredito que todas elas puderam colaborar também com as discussões desse trabalho. Inclusive, elas não foram ignoradas ao passo que contribuíram para a exposição das tendências de acordo com a sistematização de Libâneo (2014).

Reafirmo aqui também a importância da Geografia enquanto ciência, conhecimento e componente curricular. Ela não necessariamente transforma o mundo, como muitas vezes

difundem nos livros de geografia ou nos currículos dessa disciplina, mas sim oferece uma nova e diferente visão sobre o mundo, isso a depender ainda da perspectiva adotada. Seus conteúdos, associados aos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos dos referenciais pedagógicos e psicológicos, poderão contribuir, acredito, para efetivar alguns princípios presentes nas tendências pedagógicas progressistas, como a educação voltada para a mudança, o resgate dos clássicos, a humanização do sujeito e a valorização da vocação ontológica do ser mais. Por fim, como agendas futuras de investigação das quais tenho interesse e que representam a inconclusão do ser humano, a importância da pesquisa na formação do professor e a necessidade de aprofundamento em temáticas descobertas parcialmente, estão a teoria das representações sociais, a Pedagogia Histórico-Crítica e a história da Geografia Escolar.

6. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Mercator**, Fortaleza, v. 4, n. 7, 2005. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/110>>. Acesso em: 08 julho 2020.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Ensino de Geografia: um balanço histórico. In: MAIA, D. C. (Org.). **Ensino de geografia em debate**. Salvador: EDUFBA, 2014, p.25-39.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al] (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, Cap.11, p.161-174.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**: volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011, Cap.1, p.13-30.
- ALMEIDA, L. M. A.; RIGOLIN, T. B. **Fronteiras da globalização**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016, 344p.
- ALTHUSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1970.
- ANTUNES, C. **A sala de aula de geografia e de história**: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996, 255p.
- ARAÚJO, R.; MAGNOLI, D. Reconstruindo muros: crítica à Proposta Curricular de Geografia da CENP-SP. **Terra Livre**, São Paulo, n. 8, p. 111-119, 1991. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/95>>. Acesso em: 03 julho 2020.
- ARENDT, H. A crise na Educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.221-247.
- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p 181-195, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/21775230.2012v27n54p181/25442>>. Acesso em: 11 junho 2020.
- BALZAN, N. C. A pesquisa em didática – Realidades e propostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 94-118.

BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **As propostas curriculares oficiais**. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2426/2384>>. Acesso em: 11 julho 2020.

BAUDELOT, C; ESTABLET, R. **L'École capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1977.

BOLIGIAN, L.; ALVES, A. **Geografia espaço e identidade**, 2: ensino médio. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. – (Coleção geografia espaço e identidade)

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 nov. 1969. Seção 1, p.10369.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 ago. 1971. Seção 1, p.6377.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF, 13 abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: MEC, 2017, p.466.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017b, 123 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000, 166p.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. 7 ed. São Paulo: Editora 34, 2012, 360p.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 13-24.

CARVALHO, J. S. F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, 2011, p.307-322. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 novembro 2019.

CARVALHO, M. I. S. S. **Fim de século: a escola e a Geografia**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, 168p.

CARVALHO, N. R. A construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.55-65, jul./dez.2014. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/43>>. Acesso em: 26 junho 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, 192p.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, 232p.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dez. 2010.

CLAVAL, P. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. *Confins – Revista franco-brasileira de geografia*, n.17, 2013. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/12414>>. Acesso em: 09 junho 2020.

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/578/323>>. Acesso em: 09 julho 2020.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular –BNCC. Componente curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v.12, n.19, p.183-203, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>>. Acesso em: 12 julho 2020.

COUTO, M. A. C. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Tamoios**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1001/3012>>. Acesso em: 13 julho 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.35-40, set./out./nov./dez. 2001.

FARIAS, I. M. S. [et al]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2011, 192p.

FARIAS, R. C. O trabalho de campo na perspectiva de ensino de geografia: uma revisão crítica a partir do cenário internacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas**, v.9, n.17, p.181-198, jan./jun., 2019. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/586>>. Acesso em: 11 junho 2020.

FERREIRA, J. A. S.; ALBUQUERQUE, M. A. M. Livros didáticos e suas diversas formas de abordagem: entre conceitos e possibilidades de pesquisa. In: BARRETO, A. L. P.; ASSIS, L. F.; SILVA, V. M. (Orgs). **Educação e sociedade: espaços formativos e práticas docentes**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019, p.149-168.

FERRETTI, F. Geografia, educação libertária e escola pública: um programa de emancipação através do saber. **Élisée**, Anápolis, v.2, n.2, p.09-24, jul./dez. 2013.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, 201p.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 256p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14 ed. ver atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011, 189p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução Lilian Lopes Martin. 36 ed. ver. e atual. São Paulo: Paz & Terra, 2014, 110p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016b, 253p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016a, 143p.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999, 319p.

GADOTTI, M. Prefácio: Educação e ordem classista. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução Lilian Lopes Martin. 36 ed. ver. e atual. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

GEIGER, P. P. Geografia e o tripé da história. **Geousp: Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 31, p.17-24, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74249>>. Acesso em: 30 maio 2018.

GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158>>. Acesso em: 02 julho 2020.

GIROTTI, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação docente e Educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p.27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, P. C. C. A longa constituição do olhar geográfico. **Revista GeoUECE** - Programa de Pós- Graduação em Geografia da UECE, Fortaleza/CE, v. 1, n.1, p. 01-07, dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.uece.br/geouece>>. Acesso em: 03 maio 2020.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n.4, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953>>. Acesso em: 09 julho 2020.

JAMES, A. [et al]. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4 ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2013, p. 221-231.

KAERCHER, N. A. Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator**, Fortaleza, ano 3, n.6, p.53-60, 2004.

KIMURA, S. Território de luzes e sombras: a proposta de ensino de Geografia da CENP. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n.32, p.17-30, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/276/259#>>. Acesso em 03 julho 2020.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28 ed. 9 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007, 87p. – (Coleção primeiros passos; 23).

KROPOTKIN, P. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, E; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011, p.33- 72.

LACOSTE, Y. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução: Maria Cecília França, 19ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2012, 239p.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em:<<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>>. Acesso em: 13 junho 2020.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 1. p. 15-58.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014, 160p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, 288 p.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: 1994, Cap.3, p.53-75.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012, 543p.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991, p.35-48.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360/3383>>. Acesso em: 09 junho 2020.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018, 112p.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIN, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381>>. Acesso em: 18 maio 2018.

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.; MENDONÇA, C. **Território e sociedade no mundo globalizado**, 1: ensino médio. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2016, 384p.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, 183p.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-34.

MAIA, D. C.; SOUZA, J. V. R. Conteúdos físico naturais presentes nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental: conceitos, problemas e possibilidades. **Estudos geográficos**, Rio Claro, 16(1): 280-301, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13357>>. Acesso em: 13 junho 2020.

MARTINEZ, R.; VIDAL, W. P. G. **#Contato geografia**. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. – (Coleção #contato geografia)

MELLO, B. F.; PEZZATO, J. P. Currículo, livro didático e Geografia: estado da arte da produção acadêmica brasileira dos anos 2014-2017. **InterEspaço**, Grajaú (MA), v. 5, n. 16, p. 01-22 jan./abr. 2019. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaço/article/view/10771>>.

Acesso em: 15 maio 2020.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MIGUEL, M. E. B. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Educativa**, Goiânia, v.10, n.1, p.69-84, jan./jun. 2007.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (Orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. – (Coleção memória da educação).

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986, 119p.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1983, 138p.

MORAES, A.C.R. O sentido formativo da geografia. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2008-2009, 12p. Disponível em: Acesso em: 24 maio 2020.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.9-22, 1996. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>>. Acesso em: 09 julho 2020.

MOREIRA, J. C.; SENE, E. **Geografia geral e do Brasil**: espaço geográfico e globalização: ensino médio. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Rogers. In: MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. Cap. 9, p.139-149.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014, 189p.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. 3 ed. São Paulo, Brasiliense, 1983, 113p.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, v.12, n.3 (30), p.179-197, set./dez. 2012.

NEVES, K. F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2015, 139p.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n.108, p.739-760, out. 2009.

PAULA, A. E. H. Pensando ao contrário: a crítica anarquista ao ensino de geografia. In: PROUDHON, P. J. [et al]. **Filosofia e educação nos séculos XVIII e XIX em uma perspectiva libertária**; organização e tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2019, p.163-182.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Revista AlfaGeo**, São Paulo, n.1, v.1, 1999.

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v.39, p.47-56, 1996.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.21, n.1, p. 78-86, 2017.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, Cap.8, p.249-288.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, I. T.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

RECLUS, E. Carta a Francisco Ferrer i Guardia. In: RECLUS, E.; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011a, p.27- 28.

RECLUS, E. O ensino da geografia. In: RECLUS, E.; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011b, p.15-26.

REGO, A. C. D.; DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. Recursos didáticos na Geografia Escolar Moderna: contribuições de Raja Gabaglia. In: PORTUGAL, J. F.; TONINI, I. M.; OLIVEIRA, S. S. (Orgs.). **Geografia**: diálogos, reflexividades e aproximações. Curitiba: CRV, 2017, p. 95-112.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 139p.

ROCHA, G. O. R. Por uma geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v.8, n.15, 2009, p.75-94. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/270>>. Acesso em: 16 julho 2020.

SACRAMENTO, A. C. R.; SOUZA, C. J. O. O trabalho de campo para a formação e atuação docente na educação básica: realidade e desafios. In: MORAIS, E. M. B.; ALVES, A. O.; ROQUE ASCENÇÃO, V. O. (Orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, cap.6, p.121-149.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-29112010-092800/pt-br.php>>. Acesso em: 15 janeiro 2021.

SANTOS, F. A. A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013a.

SANTOS, M. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013b.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 64p.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, Cap.6, p.121-147.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 93p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 472p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 137p.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. pp. 19-47.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, Cap.1, p.13-35.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, 101p.

SENE, J. E. Livro didático como produto da Geografia Escolar: obra menor? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 27-43, jan./jun., 2014. Disponível em:

<<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/143/120>>. Acesso em: 26 junho 2020.

SERPA, A. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.84, p.07-24, 2006. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/725/608>>. Acesso em: 09 junho 2020.

SILVA, E. L.; MENOTTI, C. R.; GIORDANI, E. M. As Tendências Pedagógicas e a Utilização dos Materiais Didáticos no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, HISTEDBR, 2009, p. 01-22.

SILVA, T. T. Nascem os “estudos sobre o currículo”: as teorias tradicionais. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a, p.21-27.

SILVA, T. T. Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b, p.57-64.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2 ed. Capina Grande: Bagagem, 2008, 109p.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020, 200p.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. Editora UNESP, 2001, 162p.

SOUZA, J. V. R. As imagens nos livros didáticos de geografia e suas implicações na construção de sentidos. In: 6º EREG - Encontro Regional de Ensino de Geografia, 2018, Campinas. Anais do 6º Encontro Regional de Ensino de Geografia: ensinar geografia com a diferença e com a política. Campinas: Instituto de Geociências /Unicamp, 2018. p. 268-279. Disponível em: <<http://www.apegeo.com.br/encontro2018/wp-content/uploads/2019/01/ACAD19.pdf>>. Acesso em: 12 janeiro 2020.

SOUZA, J. V. R. As imagens nos livros didáticos de Geografia: trajetórias e significados. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v.9, n.2, 2019. Disponível em: <<http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/429/269>> Acesso em: 13 junho 2020.

SOUZA, J.G. O conceito de trabalho no livro didático de Geografia. Presidente Prudente: FCT/UNESP. 1991, 155p.

SOUZA, T. T.; PEZZATO, J. P. A geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. In: GODOY, P. R. T. (Org.) **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, Cap. 4, p.71-88.

SPOSITO, M. E. B. (Org). **Livros didáticos de História e Geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPOSITO, M.E.B. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A.U. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 4 ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2013, p.297-311.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008, 190p.

STRECK, D. R. Educação como anúncio e denúncia em Paulo Freire. In: STRECK, D. R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência; tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002, 105p.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Ibepex, 2011. – (Série Fundamentos da Educação).

TAVARES, F. **O dia em que Getúlio matou Allende e outras novelas do poder**. 9 ed. revista e atualizada. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

TONINI, I. M. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, I. M. [et al] (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 10. p. 149-159.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004, Cap.7, p.219-248.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. Textos brasileiros de Filosofia. Rio de Janeiro, MEC-ISEB, 1960.

VIEIRA, B. C ... [et al]. **Ser protagonista**: geografia, 1º ano: ensino médio. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2016. – (Coleção ser protagonista).

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar; tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. [et al] (Orgs.). **O construtivismo em sala de aula**; tradução Cláudia Schilling; revisão técnica Sônica Barreira. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009, Cap.6, p.153-196.

ZANATTA, B. A. Contribuições da filosofia educacional de John Dewey para a Geografia escolar brasileira. **Educativa**, Goiânia, v.16, p.47-64, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/47-64>>. Acesso em: 30 junho 2020.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105- 112, jan./abr., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>>. Acesso em: 30 junho 2020.

APÊNDICE A

As concepções de educação, escola, professor, estudante, livro didático e geografia veiculadas na apresentação do Guia do PNLD Ensino Médio 2018 para o componente curricular Geografia.

Educação	1. Promover a formação cidadã.
Escola	1. Espaços de construção de cidadãos; 2. Pensar a sociedade em seus avanços e obstáculos ao bem viver; 3. Impulsionar a autonomia e a autoria de seus estudantes através do exercício do livre pensar; 4. Ágora; 5. Acolher as práticas reflexivas dos estudantes 6. Desenvolver a capacidade de abstração do estudante do Ensino Médio; 7. Lugar da riqueza e da diversidade; 8. Promover a formação cidadã da juventude.
Professor	1. Autônomo; 2. Mediador; 3. Orientador; 4. Autor; 5. Pesquisador; 6. Intelectual; 7. Prático reflexivo; 8. Provocador; 9. Questionador; 10. Encantador; 11. Elo fundamental; 12. Seleccionador de informações e hipóteses explicativas; 13. Auxiliador dos estudantes; 14. Marcador dos estudantes de forma positiva; 15. Motivador dos estudantes.
Estudante	1. Autônomo; 2. Autor; 3. Capazes de aprender; 4. Entendedor e interventor na realidade em que vive; 5. Reflexivo; 6. Analítico; 7. Produtor de ideias; 8. Livre pensante; 9. Questionador; 10. Capaz de realizar abstrações; 11. Aceitador das diferenças/diversidade; 12. Ativo; 13. Opinativo; 14. Crítico.
Livro didático	1. Ponte e ponto de encontro entre a Geografia dos livros e as Geografias dos professores que se valem dos livros; 2. Busca e estimula a autonomia/autoria do professor e do aluno; 3. Incompleto;

	4. Propõe, estimula, orienta e floresce discussões; 5. Possuidor de informações; 6. Induz ou propõe discussões; 7. Auxilia o trabalho do professor; 8. Induz temas ou conclusões; 9. Dinâmico; 10. Não pode ser um material burocrático; 11. Não deve guiar completamente a ação educativa; 12. Parceiro do professor; 13. Ferramenta de apoio ao desenvolvimento do processo educativo.
Geografia	1. Faz com que os estudantes ganhem capacidade de interpretar e se inserir nos espaços que circulam; 2. Oportuniza instrumentos para que os estudantes possam relacionar os espaços imediatos com os espaços mais distantes; 3. Potencializa a ampliação da leitura do mundo; 4. Problematisa e pesquisa o cotidiano; 5. Auxilia o estudante a ver e refletir sobre o mundo; 6. Qualifica a cidadania; 7. Tenta compreender o porquê das coisas e as consequências disso na nossa existência cotidiana; 8. Papel de vulto⁹⁶; 9. Ajuda a compreender a complexidade dos espaços e de nossa existência; 10. Busca entender e pensar o que ocasiona a felicidade e o sofrimento à sociedade e aos indivíduos; 11. Apresentar o diferente; 12. Promover uma virada epistemológica⁹⁷.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019, com base nas informações do Guia (BRASIL, 2017).

⁹⁶ Esse papel se relaciona com a concepção 9 de Geografia: ajudar a compreender a complexidade dos espaços e de nossa existência.

⁹⁷ “Mas a escola e a Geografia podem fazer uma virada epistemológica: de ameaça e desconfiança, posso ver no outro, no diferente, riqueza e curiosidade” (BRASIL, 2017, p.14).

APÊNDICE B

Coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2018-2020

	Título	Autor (es)	Edição	Editora	Ano
1	# Contato Geografia	Rogério Martinez e Wanessa Garcia	1ª	Quinteto	2016
2	Conexões – Estudos de Geografia geral e do Brasil	Lygia Terra, Raul Borges Guimarães e Regina Araújo	3ª	Moderna	2016
3	Fronteiras da globalização	Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin	3ª	Ática	2016
4	Geografia – ação e transformação	Alice de Martini Rogata Soares Del Gaudio	1ª	Escala Educacional	2016
5	Geografia – contextos e redes	Ângela Corrêa Da Silva, Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano	2ª	Moderna	2016
6	Geografia – espaço e identidade	Andressa Alves e Levon Boligian	1ª	Editora do Brasil	2016
7	Geografia das redes	Douglas Santos	3ª	Editora do Brasil	2016
8	Geografia em rede	Edilson Adão e Laércio Furquim Junior	2ª	FTD	2016
9	Geografia geral e do Brasil	Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira	3ª	Scipione	2016
10	Geografia no cotidiano	Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello	1ª	Base Editorial	2016
11	Geografia: leituras e interação	Antônio Luís Joia e Arno Aloísio Goettems	2ª	Leya	2016
12	Ser protagonista Geografia	Bianca Carvalho Vieira, Carla Bilheiro Santi, Carlos Henrique Jardim, Fernando dos Santos Sampaio, Flávio Manzatto de Souza, Ivone Silveira Sucena e André Baldráia	3ª	SM	2016
13	Território e sociedade no mundo globalizado	Alselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci	3ª	Saraiva Educação	2016
14	Vivá – Geografia	Igor Moreira	1ª	Positivo	2016

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

APÊNDICE C

Sistematização das características do livro “Território e sociedade no mundo globalizado”
(BRANCO; MENDONÇA; LUCCI, 2016).

Nome da coleção	Território e sociedade no mundo globalizado
Autor (es)	Alselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça e Elian Alabi Lucci
Estrutura da coleção	Abertura da unidade; Contexto; Texto base; Glossário; Entre aspas; Leitura e discussão; Conexão; Olho no espaço; Ponto de vista; Contraponto; Compreensão e análise; Leitura/Site/Filme; Agentes da sociedade.
Estrutura do manual do professor/ orientações didáticas	Apresentação; “Geografia: perspectiva histórica e ensino no Brasil”; Proposta da coleção (considerações iniciais, aspectos metodológicos e objetivos da coleção, organização e estrutura da coleção, avaliação, formação continuada do professor e bibliografia comentada); Orientações específicas (para cada um dos anos do Ensino Médio, com seus respectivos livros didáticos); Bibliografia.
Número de páginas do manual do professor	96p.
As concepções veiculadas no manual o professor	
Educação/ Escola	1. Formação social crítica e solidária;
Professor	1. Orientar os estudantes para a compreensão das relações entre o ser humano e a natureza ou entre os Estados-Nação; 2. Desenvolver a consciência crítica e a competência intelectual nos estudantes para que possam compreender o mundo e nele agir; 3. Mediador da apropriação do conhecimento pelos estudantes; 4. Interventor no processo de ensino-aprendizagem; 5. Oferecer orientação clara do processo de leitura de textos; 6. Mediador entre o estudante (leitor) e o conteúdo; 7. Fator fundamental para o sucesso da aprendizagem.
Estudante	1. Possuem uma leitura sobre o mundo ainda não sistematizada e, por vezes, marcada pelo senso comum ou carregada de preconceitos; 2. Ativo; 3. Crítico; 4. Cidadão capaz de compreender e intervir no ambiente e nas questões políticas, econômicas, sociais e culturais.
Livro didático	1. Estimular a compreensão dos temas abordados; 2. Direcionar o trabalho com os conteúdos para uma formação social crítica e solidária; 3. Proporcionar a aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal; 4. Permitir uma análise abrangente da realidade, não fragmentada; 5. Facilitador do trabalho do professor com os estudantes e não como um guia a ser seguido rigidamente; 6. Apresentar a produção do espaço geográfico de forma integrada; 7. Considerar o momento vivido pelos estudantes do Ensino Médio, marcado por intensas transformações e inúmeros desafios;

	8. Permitir aos estudantes do Ensino Médio a ampliar a sua visão de mundo; 9. Oferecer uma diversidade de práticas pedagógicas, com diferentes seções e atividades; 10. Apresentar aos estudantes uma visão integrada; 11. Buscar a ampliação das competências e habilidades ⁹⁸ dos estudantes adquiridas ao longo da trajetória escolar.
Geografia	1. Dinâmica; 2. Espaço geográfico como processo de produção social em permanente transformação social; 3. Analisar o espaço como um sistema de relações em suas diversas escalas: local, regional, nacional e global; 4. Ciência do presente;

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

⁹⁸ As competências citadas são:

- Ler, interpretar, comparar e analisar textos de diferentes fontes e linguagens e informações gráficas e cartográficas, como tabelas, gráficos, mapas e infográficos, além de fotos, charges, cartuns e obras de arte;
- Classificar, organizar e relacionar dados e informações;
- Questionar problemas do cotidiano e estabelecer propostas de intervenção e transformação na sociedade e no espaço;
- Observar e analisar situações, acontecimentos, fenômenos e processos em seu espaço de vivência;
- Apresentar argumentos, trocar e confrontar ideias para a construção coletiva da compreensão dos problemas apresentados;
- Utilizar os métodos necessários para a realização de pesquisas, bem como generalizar conceitos, aplicá-los, construí-los e, principalmente, relacioná-los entre si (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2016, p.297-298).

APÊNDICE D

Sistematização das características do livro “Ser protagonista” (VIEIRA et al, 2016).

Nome da coleção	Ser protagonista
Autor (es)	Bianca Carvalho Vieira, Carla Bilheiro Sarti, Carlos Henrique Jardim, Fernando dos Santos Sampaio e Ivone Vieira Sucena
Estrutura da coleção	Abertura de unidade; Abertura de capítulo; Geografia e...; Conexão; Ação e cidadania; Saiba mais; Leia, Assista e Navegue; Informe; Mundo hoje; Projeto; Presença da África e Presença Indígena; Em análise; Síntese da unidade; Revendo conceitos; Lendo mapas, gráficos e tabelas; Interpretando textos e imagens; Referências bibliográficas.
Estrutura do manual do professor/ orientações didáticas	Apresentação; Aspectos gerais da coleção (O percurso da Geografia ao longo do tempo; A proposta pedagógica da coleção; A interdisciplinaridade; A linguagem; Estrutura da coleção; Visão geral dos conteúdos da coleção; Avaliação como processo; Sugestões de estratégias e metodologias para o ensino de Geografia); Referências bibliográficas; Sites para consulta; Referências teóricas e sugestões didáticas deste volume (Unidade 1 – A produção do espaço no capitalismo; Unidade 2 – A dinâmica da natureza; Unidade 3 – Espaço agrário; Unidade 4 – A representação do espaço produzido).
Número de páginas do manual do professor	94p.
As concepções veiculadas no manual o professor	
Educação/ Escola	1. O Ensino Médio é caracterizado como parte constitutiva de uma formação geral e não apenas uma etapa intermediária para o ingresso no ensino superior ou profissional; 2. Preparar os estudantes para compreender a importância do aprender continuamente; 3. Preparação para a continuidade nos estudos e/ou para a inserção no mercado de trabalho; 4. Promover o exercício da cidadania; 5. Desenvolvimento da autonomia, criticidade e criatividade.
Professor	
Estudante	1. Agente; 2. Sujeito dos processos em curso; 3. Entender a realidade que o cerca; 4. Reflexivo; 5. Cidadão responsável; Participante ativo em contextos sociais;
Livro didático	1. Promover uma formação geral do estudante; 2. “Aprimorar a capacidade de pesquisar, buscar informações, selecioná-las e analisá-las de maneira crítica em prováveis aplicações na realidade geográfica” (VIEIRA et al, 2016, p.245); 3. “Criar competências que permitam a compreensão de fatos, fenômenos, informações, capazes de subsidiar o exercício da cidadania em atividades políticas e sociais” (VIEIRA et al, 2016, p.245);

	4. Busca por explicações plurais sobre a realidade; 5. Promover a interação da Geografia com outras áreas do conhecimento; 6. Estimular práticas interdisciplinares que favoreçam uma didática mais produtiva e uma aprendizagem mais significativa; 7. Estabelecer conexões entre diferentes escalas; 8. Estimular a prática de uma Geografia cidadã; 9. Desenvolver a autonomia; 10. Contribuir para a formação crítica do aluno; 11. Despertar no aluno a consciência para a responsabilidade; 12. Incentivar a atitude proativa do aluno.
Geografia	1. Busca compreender as relações entre a natureza e a sociedade; 2. Oferece uma visão ampla do mundo; 3. Tem o objetivo de observar e compreender o mundo; 4. Objetiva aprimorar a formação geral dos alunos; 5. Proporcionar uma análise crítica da realidade e o contato com a diversidade; 6. Deve estar articulada com outras áreas do conhecimento (foco na interdisciplinaridade).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

APÊNDICE E

Sistematização das características do livro “Geografia espaço e identidade” (BOLIGIAN; ALVES, 2016).

Nome da coleção		Geografia espaço e identidade	
Autor (es)		Levon Boligian e Andressa Alves	
Estrutura da coleção		Abertura da unidade; Revisitando o capítulo; De olho no ENEM; ENEM e vestibulares; Textos em boxes; Espaço e cartografia; Ampliando conhecimentos; Culturas em foco; Saberes em foco; Mulheres em foco.	
Estrutura do manual do professor/ orientações didáticas		A Geografia escolar e o Ensino Médio (Os conceitos básicos e o conteúdo de Geografia no Ensino Médio); A orientação didático-pedagógica da obra (Objetivos gerais do ensino de Geografia no Ensino Médio, Objetivos específicos do trabalho didático-pedagógico, Cartografia no Ensino Médio; Trabalho integrado e interdisciplinar); Avaliação (Avaliação e ENEM); Conteúdo do volume (Estrutura da unidade); Quadro curricular; Orientações e sugestões para o trabalho dos capítulos; Orientações e sugestões de respostas para as atividades; Bibliografia.	
Número de páginas do manual do professor		61p.	
As concepções veiculadas no manual o professor			
Educação/ Escola	1. Deve preparar o aluno para o mercado de trabalho e para os desafios do Ensino Superior; 2. Deve valorizar a dimensão subjetiva e os conhecimentos prévios dos alunos; 3. Ajudar o aluno a buscar informações e conhecimentos;		
Professor	1. Deve ter um bom conhecimento de sua área de atuação; 2. Deve privilegiar as dimensões subjetivas dos alunos; 3. Cabe a ele sistematizar os conhecimentos geográficos incorporados ao material didático; 4. Mediador; 5. Desafiador; 6. Questionador; 7. Deve ajudar o aluno a conquistar a autonomia; 8. Ajudar o aluno a conhecer outras realidades sociais;		
Estudante	1. Cidadão consciente; 2. Cidadão crítico; 3. Cidadão participativo; 4. Autônomo; 5. Deve ser capaz de processar informações e conhecimentos; 6. Indivíduo com capacidade e desejo de aprender;		
Livro didático	1. Instrumento que complementa o projeto político-pedagógico da escola; 2. Contribui para a reflexão e autonomia do estudante; 3. Assegura ao estudante uma aprendizagem afetiva; 4. Não é a única ferramenta de trabalho do professor;		

Geografia	1. Desenvolver nos alunos um tipo de consciência e raciocínio que tem como base a espacialidade; 2. Tem como objeto de estudo o espaço; 3. Deve ter uma perspectiva integradora, articulando dinâmicas sociais e dinâmicas naturais;
------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

APÊNDICE F

Sistematização das características do livro “Geografia geral e do Brasil” (MOREIRA; SENE, 2016)

Nome da coleção		Geografia geral e do Brasil	
Autor (es)		João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene	
Estrutura da coleção			
Estrutura do manual do professor/ orientações didáticas		Caros professores; Apresentação da obra: A coleção (Estrutura da coleção, Fundamentação teórico-metodológica, Estrutura deste manual do professor); Ensinar e aprender Geografia; Referenciais curriculares para o Ensino Médio; Formas de avaliação; Bibliografia de apoio; Endereços eletrônicos para pesquisa; Reflexões sobre a prática pedagógica; Observações, sugestões e resolução de exercícios deste volume: Atividades integradoras de Ciências Humanas, Metas e orientações por unidade.	
Número de páginas do manual do professor		80p.	
As concepções veiculadas no manual o professor			
Educação/ Escola	1. Deve incorporar tecnologias e diferentes linguagens na sala de aula; 2. Incentivas a autonomia, expressão e reflexão do pensamento dos alunos; 3. Conferir sentido e significado a um conjunto de informações fragmentadas; 4. Permitir aos alunos a aquisição de várias modalidades de linguagens em diversos gêneros textuais presentes nos meios de comunicação; 5. Permitir a apropriação e socialização do saber; 6. Auxiliar os alunos a construir uma visão crítica, articulada e organizada do mundo; 7. Desafiar os estudantes; 8. Criar oportunidades para manifestações culturais, expressões de ideias, debates, eventos e “inventos” criativos;		
Professor	1. Fundamental na busca por metodologias e práticas capazes de permitir a apropriação e socialização do saber; 2. Não pode mais ser considerado um transmissor do conhecimento; 3. Despertar o interesse nos alunos; 4. Construtor do conhecimento; 5. deve constantemente investigar e refletir sobre sua prática docente; 6. Profissional; 7. Autônomo; 8. Responsável;		
Estudante	1. Participante ativo na elaboração do conhecimento escolar; 2. Deve se inserir criticamente e de forma participativa na sociedade; 3. Construtor do conhecimento;		
Livro didático	1. Atraente; 2. Convite ao posicionamento sobre a realidade;		

	3. Oportunidade de ampliação da capacidade cognitiva dos alunos; 4. Incentivas a autonomia, reflexão e expressão do pensamento dos alunos; 5. Auxiliar na construção e síntese do conhecimento; 6. Não substitui o papel do professor;
Geografia	1. Permitir aos alunos elaborar uma leitura crítica da prática social que estão inseridos; 2. Preparar os alunos para a leitura e compreensão do espaço geográfico; 3. Os conteúdos de Geografia como meios didáticos para a apropriação da realidade; 4. Uma disciplina aberta ao diálogo e à prática interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

APÊNDICE G

Sistematização das características do livro “#Contato Geografia” (MARTINEZ; VIDAL, 2016)

Nome da coleção	#Contato Geografia
Autor (es)	Rogério Martinez e Wanessa Pires Garcia Vidal
Estrutura da coleção	Abertura; Explorando o tema; Contexto geográfico (Ponto de vista e Estudo de caso); Vocabulário; Boxes complementares; Explorando o tema; Infográfico; Atividades (Sistematizando o conhecimento; Expandindo o conteúdo); Ampliando seus conhecimentos (Geografia no cinema; Para assistir, Para ler, Para navegar; Geografia, ciência e cultura); Questões do ENEM e vestibular.
Estrutura do manual do professor/ orientações didáticas	Estrutura da coleção (As seções e Os conteúdos da coleção); Orientações didáticas e metodológicas: O Ensino Médio; O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Programas públicos de acesso ao Ensino Superior; O ensino de Geografia; O papel do professor; Proposta didático-pedagógica; O trabalho integrado e a abordagem interdisciplinar (Uma abordagem relacional e O trabalho com projetos); Formação cidadã e transversalidade; A importância da leitura e da escrita (A competência leitora); A pesquisa escolar; A realização de entrevistas; A avaliação (A autoavaliação e Uma proposta de autoavaliação); Ensino e tecnologia; Anexos. Mapas de conteúdos, recursos e habilidades do volume; Objetivos, comentários e sugestões; Referências bibliográficas e Respostas das atividades.
Número de páginas do manual do professor	96p.
As concepções veiculadas no manual o professor	
Educação/ Escola	1. Lugar do compartilhamento de experiências individuais e coletivas; 2. Formação cidadã
Professor	1. Mediador do processo de ensino-aprendizagem; 2. Interventor no processo educativo; 3. Deve privilegiar as dimensões subjetivas dos educandos; 4. Deve privilegiar os conhecimentos e experiências dos alunos; 5. Provocador; 6. Questionador; 7. Explorar a autonomia e a criticidade dos alunos; 8. Facilitador; 9. Orientador; 10. Sujeito aberto a aprender; 11. Atento;
Estudante	1. Autônomo; 2. Crítico; 3. Sujeito ativo e fundamental no processo; 4. Papel participativo; 5. Agente transformador; 6. Criativo;

Livro didático	1. Convite ao posicionamento sobre a realidade; 2. Oportunidade de ampliação da capacidade cognitiva dos alunos; 3. Incentivas a autonomia, reflexão e expressão do pensamento dos alunos; 4. Auxiliar o trabalho do professor; 5. Possibilitar diferentes planejamentos; 6. Levar à formação integral e global dos educandos;
Geografia	1. Analisar e compreender as complexas mudanças que ocorrem no mundo de hoje; 2. Fazer com que os alunos sejam capazes de refletir e compreender o mundo em que vivem; 3. Adquirir competências e habilidades necessárias para a compreensão das espacialidades; 4. Estimular o desenvolvimento do raciocínio para a compreensão da espacialidade;

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

APÊNDICE H

Sistematização das características do livro “Fronteiras da globalização” (ALMEIDA; RIGOLIN, 2016).

Nome da coleção	Fronteiras da globalização
Autor (es)	Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin
Estrutura da coleção	Abertura de unidade; Abertura de capítulo; Leitura e reflexão; Contexto e aplicação; Outra visão; Geografia Regional; Diálogos; Relacionando os assuntos; Ampliando o conhecimento; Refletindo sobre o conteúdo; Concluindo a unidade.
Estrutura do manual do professor/ orientações didáticas	A Geografia no Ensino Médio (O currículo do Ensino Médio: as áreas de conhecimento; Matriz do ENEM; Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência; Competências específicas da Geografia; Geografia: interdisciplinaridade e contextualização); Sobre esta coleção (A escolha e a organização dos conteúdos; Trabalhando os conteúdos: reflexão, perspectiva interdisciplinar e contextualização; Outros instrumentos e técnicas pedagógicas; Avaliando os objetivos; Bibliografia consultada); Sobre este volume (Conteúdos; Projetos interdisciplinares e Respostas das atividades).
Número de páginas do manual do professor	56p.
As concepções veiculadas no manual o professor	
Educação/ Escola	1. Formação do cidadão crítico; 2. Formação do cidadão participante e “pensante”;
Professor	1. Formação do cidadão crítico e participante; 2. Responsável pela aquisição de conhecimentos junto aos alunos; 3. Condutor do processo de ensino-aprendizagem; 4. Incentivador;
Estudante	1. Cidadão crítico e participante; 2. Criativo; 3. Capaz de relacionar fatos e ideias; 4. Responsável pela aquisição de conhecimentos; 5. Protagonista;
Livro didático	1. Facilitar a tarefa do professor; 2. Incentivar o aluno a questionar e estabelecer correlações entre os assuntos estudados; 3. Apenas um ponto de referência; 4. Fazer o aluno aproveitar melhor as aulas;
Geografia	1. Formar alunos capazes de construir conhecimentos críticos sobre o mundo em que vivem; 2. Imprescindível para a compreensão das novas problemáticas do mundo;

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.