



O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA TERRA LIVRE: UMA ANÁLISE DE 1996 A 2006

Iara Piovezana Salgado¹
Dante Flávio da Costa Reis Júnior²

RESUMO

O presente trabalho pretende fazer um resgate das discussões sobre ensino de geografia a partir das publicações da revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), nos anos 1996 a 2006. A escolha por uma revista vinculada à AGB foi feita pelo entendimento de que essa instituição tem grande importância na produção do pensamento geográfico brasileiro. Os temas abordados pelos artigos escolhidos mostram o movimento de ideias sobre o ensino que acontecia na virada do século e trazem reflexões a respeito da nossa produção, nossos anseios e limites. Foram destacadas três temáticas centrais contidas nos artigos: a discussão dos PCNs, a formação do professor e o papel da escola e da educação.

Palavras-chave: ensino de Geografia, Geografia Escolar, AGB.

INTRODUÇÃO

O trabalho que se segue pretende apresentar reflexões a respeito do ensino de geografia a partir das publicações da revista Terra Livre, organizada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), para buscar compreender qual a tendência dessas discussões em torno da Geografia Escolar dentro da revista e por consequência, dentro da associação. A escolha do tema se dá primeiramente pelo entendimento de que os artigos publicados pela revista Terra Livre fornecem meios para entender a discussão em torno da Geografia Escolar.

¹ Graduada do Curso de Geografia da Universidade de Brasília – DF, piovezanaiara@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade de Brasília – DF, dantereis@unb.br



As pesquisas em torno do ensino de geografia são instrumentos de reflexão da produção teórica desse campo, e permitem analisar a construção, o movimento e as escolhas epistemológicas e metodológicas dessa produção em termos de relevância e cientificidade. Cristina Leite (2002) traz algumas considerações sobre a produção acadêmica dentro desse ramo: “A produção científica em Geografia referente ao ensino tem permitido a constatação de que propostas novas e consistentes têm sido construídas. Chega a ser empolgante a perspectiva de trabalho nessa área.”

Vesentini (2011, p.98), ao tratar da forma como a história é delineada, aponta que “Tudo depende das circunstâncias, da política afinal, como também do papel ativo ou passivo, coerente ou atabalhado, desempenhado pelas associações de geógrafos e de professores de geografia.” Por isso, destacar o movimento da Geografia Escolar no contexto da geografia brasileira, nos fornece meios para entender seu movimento.

Ao todo, somaram-se 25 artigos que serão analisados primeiramente em sua forma, destacando os temas apresentados na tentativa de estabelecer uma “ficha técnica” dessas pesquisas e posteriormente, alguns desses artigos serão elencados para uma análise mais pontual que servirá como elucidação das considerações elaboradas durante o trabalho.

METODOLOGIA

O trabalho consiste na análise dos artigos propriamente ditos referentes aos 10 anos escolhidos como base - 1996 a 2006. A escolha por essa periodização se dá pelo fato de que 1996 é um ano-marco tanto na AGB, quanto na história da educação brasileira; foi o ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, que define parâmetros para a organização da educação brasileira; e também ano que a temática da história do pensamento geográfico aparece em um Encontro Nacional, fazendo da AGB um instrumento de articulação de pesquisadores dessa área, que posteriormente organizaram outras atividades à parte como seminários, grupos de trabalhos, e a publicação da Revista *Terra Brasilis* (SOUZA NETO, 2006).

A apreensão dos artigos se deu pela busca de palavras chaves em seus títulos, que deveriam mencionar educação e/ou ensino. Ao todo, somaram-se 25 artigos que primeiramente foram situados dentro da revista em termos de periodização e em seguida analisados em sua forma, destacando os temas apresentados de acordo com a categorização de Cavalcanti (1995) em trabalho similar, na tentativa de estabelecer uma “ficha técnica” dessas pesquisas.



Posteriormente, foi feita a avaliação dos conteúdos, que se caracteriza pela análise da produção. Alguns desses artigos foram elencados para uma análise mais pontual, dentro de três eixos temáticos identificados na pesquisa, e que serviram como elucidação das considerações elaboradas durante o trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos o debate sobre o conteúdo dos artigos é interessante apresentarmos um panorama geral de como se compõem os mesmos, em uma espécie de ficha técnica a fim de situá-los em seu contexto. As informações foram organizadas a partir da numeração dos artigos por ano e sobre suas temáticas.

Tabela 1 – Quantidade de artigos sobre ensino por ano

Ano	V. 1		V. 2	
	Artigos sobre ensino	Total de artigos	Artigos sobre ensino	Total de artigos
1996	-	-	-	-
1997	3	5	-	-
1998	-	-	-	-
1999	8	8	-	-
2000	3	10	-	-
2001	2	9	1	9
2002	1	14	1	17
2003	0	13	0	17
2004	0	11	1	11
2005	3	12	1	11
2006	1	12	0	13



[Elaborado pela autora]

De uma maneira geral, das 15 edições analisadas – números 13 a 27 –, dois terços apresentaram ao menos uma publicação referente ao ensino, contudo, comparando com os outros artigos esse número se modifica: dos 173 artigos referentes a todas as edições, apenas 25 tratam do ensino, isso representa aproximadamente 14% do total de artigos.

Para analisar as temáticas de educação abordadas nos artigos, recorreremos à categorização de Lana Cavalcanti (1995), em seu artigo que tratou sobre o levantamento de publicações de ensino nos Encontros Nacionais da AGB. Para nossa pesquisa esse artigo é interessante pelo fato de que as publicações que ela selecionou também estão atreladas à AGB.

Ela dividiu os trabalhos em 7 categorias expostas na Tabela a seguir, incluindo temas sobre currículo, formação de professor, metodologia de ensino, fundamentos teórico-metodológico, material didático (neste quesito nenhum trabalho localizado, por sinal), análise ideológica e condições de ensino e geografia política.

Tabela 3 – Subtemas dos artigos de ensino

Temas	1997	1999	2000	2001	2002	2004	2005	2006	Total por tema
Análise e proposta de conteúdo	2	1	-	1	-	-	-	-	4
Formação profissional	-	3	2	-	-	-	1	-	6
Análise ideológica e condição de ensino	-	2	1	-	-	-	-	-	3
Material didático, livro didático	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Metodologia de ensino	-	1	-	2	1	1	2	-	7
Fundamentos teórico-metodológicos	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Geografia e política	1	1	-	-	-	-	1	1	4
Total por ano	3	8	3	3	1	1	5	1	25

[Elaborado pela autora, a partir de Cavalcanti (1995)]



Cada texto pode apresentar mais de uma temática dentre as mencionadas, por isso procurou-se eleger a característica mais evidente de cada texto. Os temários mais abordados foram a formação profissional (6), e as metodologias de ensino (7). O primeiro tema foi mais abordado nas edições de 1999 e 2000, e a discussão de metodologia entre 2001 e 2005.

Análises referentes ao currículo também apareceram devido à aprovação do PCN na mesma época, proporcionando contexto favorável à reflexão da proposta. Ponderações sobre a função da escola, seu objetivo, o modelo educacional ideal, estão presentes em quase todos os textos evidenciando as preocupações da virada do século.

Seguimos para a análise dos conteúdos abordados nos artigos:

O *primeiro tópico* trata dos trabalhos que debatem os PCNs, eles portanto são artigos que refletem os acontecimentos que mobilizavam a época. Foi possível observar que a proposta curricular foi um ponto de partida para a discussão sobre o ensino de geografia ou sobre a situação educacional brasileira, dependendo da abordagem.

Uma primeira elucidação em torno da temática pode ser encontrada na fala de Pontuschka, que discute a intenção das mudanças no ensino:

“As reformas educacionais centram-se sobretudo em um processo de ganhos financeiros e simultaneamente na transformação de objetivos, da epistemologia, de métodos e técnicas. A implantação da Nova LDB; os Parâmetros Curriculares Nacionais, [...] a reorganização da grade curricular [...]; o preconceito em relação à escola pública, são mudanças e problemas criados que, de modo geral, ainda não puderam ser bem compreendidos e avaliados pelos professores no interior do contexto histórico e espacial em que nos situamos.” (Pontuschka, 2000, p. 146.)

Os professores Luís Fernando Camargo e Maria Regina Fortunato apelidam os PCNs de “currículo mínimo de controle” e salientam a dimensão mercadológica nesse processo quando dizem que eles favorecem os programas de ensino à distância. (CAMARGO, FORTUNATO, 1997.)

Nos textos havia uma crítica ao PCN, no sentido de que, apesar de sua melhor estruturação comparado ao documento anterior, este não contou com a participação externa do



professorado, ou da academia. Além disso, ele se mostra um documento sem operacionalização, porque as escolas brasileiras não tem infraestrutura e suporte para aplicarem os conteúdos de modo a suprir as sugestões dos parâmetros. Por isso mesmo, na opinião de vários autores o documento mais pareceu uma ação “bonita” à vista da população, do que efetivamente uma medida de desenvolvimento da educação brasileira.

Outro ponto colocado pelos autores, ainda sobre a questão dos PCNs, foi a homogeneização dos conteúdos para um país tão grande e diverso, que abarca tantas realidades diferentes. Nesse aspecto, todos concordam que a escola tem poder e potencial para abordar conteúdos condizentes e coerentes com sua realidade. Para ser um lugar de transformação, a escola tem que trabalhar com os fatos e acontecimentos que estão próximos à ela, que fazem parte da vida dos estudantes e os afetam direta ou indiretamente, só assim, o ensino tem sentido e os alunos podem se perceber como agentes sociais ativos, outro ponto muito tocado pelos autores em seus artigos.

Callai discute sobre isso quando aborda a questão dos conteúdos em seu artigo que trata de um dos temas transversais do PCN: “O ensino autoritário e definidor a priori do que o aluno deve saber, precisa ser substituído por processos que evoluam o educando em sua realidade cotidiana, auxiliando-o a buscar respostas para a sua vivência” (CALLAI, 1997, p. 11.)

O *segundo tópico* não se trata de uma discussão somente em torno da organização da educação brasileira, e sim, de reflexões construídas a partir da história da educação no geral e dos seus objetivos discutidos em nível estrutural. Entretanto, o caso brasileiro é debatido em alguns artigos, elucidando as movimentações da época. As características das políticas neoliberais são colocadas em evidência para explicar esse contexto, Rocha, Camargo e Fortunato se atentam para os parâmetros impostos pelo Banco Mundial, que influenciaram a tomada de decisões para a educação no Brasil:

“Para que os índices de aproveitamento escolar alcançassem os patamares acordados com o Banco Mundial, flexibilizaram também o modelo de avaliação. Os resultados da alquimia não poderiam ter sido melhores. [...] muitos(as) professores foram demitidos sob a alegação de “excesso de quadros” (agora, para cada turma, um professor polivalente), bem como a queda da qualidade da educação ministrada nas escolas estaduais, motivo de muitos questionamentos que não



conseguem respostas oficiais minimamente convincentes.”
(ROCHA, P. 140, 2000)

“Portanto, todas as propostas recentes relacionadas à educação no Brasil tratam de achar justificativas para se alinharem frente a essas determinações do BID. A nova LDB, todos os seus documentos de desdobramentos e ainda os discursos do Ministro da Educação ratificam esse compromisso.” (CAMARGO, FORTUNATO, p.27, 1997)

Essas considerações se referem às mudanças no modo de produção a partir da década de 1970 e nas transformações sociais que emergiram a partir daí, trata-se portanto no contexto de globalização e por consequência, dos rumos da geopolítica global que é marcada pelo movimento neoliberal, de exaltação do mercado em detrimento dos Estado-nação e seus efeitos, de passam por privatizações, reconfigurações do modelo de trabalho e organização do espaço.

Souza Neto traz a importância da Geografia nesse contexto pelo fato de que é uma ciência que pode dar conta de analisar e explicar essa realidade: “A escola nesse terceiro momento é fundamental, muito mais que antes, para quem deseja sobreviver à hecatombe da exclusão global e a Geografia é importantíssima para que se compreenda os múltiplos aspectos dessa realidade multifacetariamente complexa.” (SOUZA NETO, p. 12, 1999)

O que foi debatido nesse sentido ao longo dos artigos foi a necessidade de trazer esse complexo para dentro da sala de aula por meio das conexões entre as escalas geográficas, partindo do local e considerando o mundial, o regional, nacional, internacional justapostos. Toda essa perspectiva vem no sentido de trabalhar na escola a questão da cidadania em torno dessa realidade, ou seja, o posicionamento e visão dos estudantes dentro desse contexto.

Vlach traz considerações a respeito dessa abordagem:

“Se quisermos avançar além do nacional em direção a uma sociedade mundial, o professor de geografia, estimulando a aprendizagem do que nos distingue e nos une no mundo, favorece e integra a solidariedade e a cidadania nas diferentes escalas do espaço geográfico, resgatando e trabalhando a complexidade do mundo na sala de aula.” (VLACH, p. 34, 2005)

O terceiro *tópico*, que trata da formação do professor, um dos temas mais abordados dentro do ensino de geografia, questiona a didática utilizada nas universidades, já que um dos



seus pilares é o ensino e este não deve ser negligenciado. Os autores que abordam esse tema têm opiniões semelhantes a respeito da relação universidade-escola: não se integram, não abrem espaço para discutir a escola que se apresenta real e privilegiam os espaços da universidade.

Partindo do princípio de que a universidade forma futuros profissionais, é de sua responsabilidade se atentar para a qualidade dessa formação, uma vez que ela será refletida em outros setores da sociedade. Essa atenção é referente ao método de ensino, e especialmente para cursos de licenciatura que também discutem metodologias - mesmo que para outro segmento - essa questão se torna essencial.

Sonia Castellar dá indícios de quais seriam os atributos dessa educação:

“A autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura. Quando o professor ou futuro professor tem uma concepção clara de educação, ele sabe o que é ser mediador da aprendizagem, se autorizando na escolha e organização do conteúdo.” (CASTELLAR, 1999, p.57)

“Os professores não reproduzem o conhecimento que são chamados a reproduzir e nem determinam ou assumem sua prática pedagógica. A competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizados pelas faculdades.” (CASTELLAR, 1999, p.52)

O que se observa dentro da geografia, de acordo com os artigos, é a organização do curso de maneira fragmentada com matérias específicas que não conversam entre si, a didática utilizada em sua maioria remete ao método tradicional, com a figura do professor no centro, e a organização das salas de aula permanecem as mesmas na universidade, de maneira que os estudantes se organizam em fileiras de frente para o quadro.

É preciso mudar a forma, José Segrelles discute um pouco isso quando diz:

“esta forma de hacer Geografía no será un hecho palpable mientras el cuerpo docente no asuma sus deficiencias actuales y no adopte con convencimiento un cambio de criterio que le lleve a transmitir al alumno metodologías, conceptos y razonamientos diferentes a los tradicionales.” (SEGRELLES, 2001, p. 67)



Diferente das concepções tradicionais, e para a educação sair desse modelo, o professor também tem que estar familiarizado com os processos de construção do conhecimento. Muitas vezes na escola não apresentamos o tom geográfico do tema que estamos abordando e isso é um reflexo da academia, por isso o professor precisa estar apropriado do que é Geografia para trabalhar com os alunos. Isso requer não só um aluno, mas um professor emancipado também. Castellar já falava sobre isso:

“O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor.”
(CASTELLAR, 1999, p.52)

Um outro ponto discutido nos textos diz respeito à compreensão da pessoa; da mesma maneira que a literatura sobre o ensino básico coloca o aluno no centro e o enxerga como um ser humano completo, com capacidades, bagagens e afetividade, assim se aplica o raciocínio para o estudante superior. É importante trabalhar nessa perspectiva de que o futuro profissional é antes e também um estudante e mais que isso, uma pessoa que traz consigo sua experiência, seus desejos.

Fabregat fala que ensinar é uma revelação de si mesmo e com isso mostra a dimensão da autopercepção do sujeito enquanto indivíduo e enquanto membro de um grupo. Essa percepção traz a tona os valores que queremos construir, manter e perpetuar, a consciência da função e do objetivo de seu trabalho e contribui para uma prática pedagógica mais significativa. Desse modo, se importar com o estudante que está sendo formado é uma necessidade, e isso inclui o nível superior. (FABREGAT, 2005)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu entender o que tem sido discutido no ensino de geografia ao longo do período proposto e quais as reflexões teóricas nortearam o debate.

Conseguimos perceber quais questões foram oportunizadas pela AGB, lembrando que a escolha dos textos que entram para as edições não são aleatórias e sempre priorizam temáticas ou trabalhos em detrimento de outros. Dessa maneira, foi possível identificar algumas tendências que perpassaram os textos.



Os artigos analisados já apontavam para problemas mais essenciais e urgentes naquela época, e atualmente, mais de 20 anos depois o cenário não muda: são apresentadas à sociedade discussões à respeito da educação que não vão à raiz dos problemas brasileiros e em nada resolvem ou mudam a nossa realidade.

Ao mesmo tempo que esses autores apontam problemas e desafios a serem superados, já trazem algumas reflexões teóricas que sugerem caminhos a serem seguidos. Cavalcanti salienta que em suas atividades diárias, alunos e professores produzem espaço e é a partir dele que se pode ressignificar sua prática de uma maneira reflexiva e crítica, ou seja, a geografia não está só nos conteúdos -nos livros ou na explicação do professor- está no cotidiano dos alunos. (CAVALCANTI, 1999)

Sobre os pressupostos do ensino em geografia, Pontuschka diz que a leitura do espaço geográfico tem que ser acompanhada da leitura da realidade específica da escola e cabe ao professor unir os conhecimentos acadêmicos para transformá-los em saberes escolares, pautando-se sempre na interdisciplinaridade. (PONTUSCHKA, 2000)

Callai sugere práticas para uma educação cidadã, que passam pelas aulas que precisam ser desafiadoras e questionadoras para provocar engajamento nos alunos, sempre estimulando o raciocínio crítico, para que à eles também seja possível perceber as forças ideológicas que os influenciam; além de que esse trabalho tem que ser pautado na dignidade do aluno e nas suas histórias, perpassando também a formação de valores dentro da escola. (CALLAI, 1999, 2001).

Entendemos que o trabalho é geográfico justamente porque se preocupa com a Geografia dentro da sala de aula, ou seja, como a ciência geográfica se manifesta no ensino e como contribui na formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. A geografia no ensino médio. Terra Livre - v. 1, n. 14, 1998.

CALLAI, H. O meio ambiente no ensino fundamental. Terra Livre - v. 1, n. 13, 1997.

CALLAI, H. A geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino? Terra Livre - v. 1, n. 16, 2001.



CASTELLAR, S. A formação do professor e o ensino de geografia. Terra Livre - v. 1, n. 14, 1998.

CAVALCANTI, L. A problemática do ensino de geografia veiculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): Um levantamento preliminar. Boletim Goiano de Geografia, n. 15, v. 1, 1995

CAVALCANTI, L. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análises. Terra Livre - v. 1, n. 14, 1998.

FABREGAT, C. La formación simbólica del profesorado en geografía. Terra Livre v. 2, n. 25, 2005.

LEITE, Cristina Maria Costa. “*Geografia no Ensino Fundamental*” In: Universidade de Brasília/ Departamento de Geografia, *Coleção Espaço e Geografia, Vol.5, N.º 2, Gestão Urbana e Regional*, 2002, p. 245 – 280

PONTUSCHKA, N. Geografia, representações e escola pública. Terra Livre - v. 1, n. 15, 2000.

ROCHA, G. Uma breve história do(a) professor(a) de geografia no Brasil. Terra Livre - v. 1, n. 15, 2000.

SEGRELLES, J. Hacia una enseñanza comprometida y social de la geografía en la universidad. Terra Livre - v. 2, n. 17, 2001.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes de. “Por uma história do pensamento geográfico no Brasil.” In: Inforgeo, 18/19, Lisboa: Edições Colibri, pp. 155-158, 2006. Disponível em http://www.apgeo.pt/files/section44/1227035054_Inforgeo_18_19_p165a168.pdf.

VESENTINI, J.W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI.** O Ensino da Geografia na Escola do Século XXI. São Paulo, Plêiade, 2009.

VLACH, V. Entre a ideia do território e a lógica da rede: desafio para o ensino de geografia. Terra Livre - v. 1, n. 24, 2005.

