

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL EM EDUCAÇÃO**

Renato Frade da Costa

**APROPRIAÇÕES DIDÁTICAS DAS CATEGORIAS DO
PENSAMENTO GEOGRÁFICO PAISAGEM E REGIÃO, NO
ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO (MINAS GERAIS,
1971-2010)**

**Belo Horizonte
2018**

Renato Frade da Costa

**APROPRIAÇÕES DIDÁTICAS DAS CATEGORIAS DO
PENSAMENTO GEOGRÁFICO PAISAGEM E REGIÃO, NO
ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO (MINAS GERAIS,
1971-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de concentração – História da Educação

Orientadora: Prof. (a). Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca (FAE/UFMG)

Coorientadora: Prof. (a). Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão (IGC/UFMG)

**Belo Horizonte
2018**

C837a
T Costa, Renato Frade da, 1987-
Apropriações didáticas das categorias do pensamento geográfico paisagem e região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010) [manuscrito] / Renato Frade da Costa. - Belo Horizonte, 2018. 167 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Thais Nívia de Lima e Fonseca.
Coorientadora: Valéria de Oliveira Roque Ascensão.
Bibliografia: f. 153-160.
Anexos: f. 161-167.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Minas Gerais -- Séc. XX -- Teses. 3. Geografia -- Estudo e ensino -- História -- Minas Gerais -- Séc. XX -- Teses. 4. Geografia regional -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Ensino fundamental -- Teses.
I. Título. II. Fonseca, Thais Nívia de Lima e. III. Ascensão, Valéria de Oliveira Roque, 1967-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou **fazer inserir declaração falsa** ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É **obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

FOLHA DE APROVAÇÃO

APROPRIAÇÕES DIDÁTICAS DAS CATEGORIAS DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PAISAGEM E REGIÃO, NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO (MINAS GERAIS, 1971-2010)

Renato Frade da Costa

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, área de concentração História de Educação.

Aprovado em: 31 de Outubro de 2018

Banca examinadora

Prof. (a) Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca – Orientadora
UFMG

Prof. (a) Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão – Coorientadora
UFMG

Prof. (a) Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda
UEMG

Prof. Dr. Marcos Aurélio Taborda da Oliveira
UFMG

Prof. Dr. Roberto Célio Valadão
UFMG

Belo Horizonte, Agosto de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar minha vida e possibilitar que mais este objetivo se torne realidade.

À minha família, por me dar apoio nos novos desafios.

À minha orientadora, Professora Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca, primeiro, por acreditar em um projeto e depois, pelo apoio, ensinamento e contribuições, sem os quais este trabalho não seria possível.

À minha coorientadora, Professora Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão, por aceitar o convite e contribuir com essa pesquisa.

À minha esposa Milene, pelo amor, apoio incondicional e compreensão durante os momentos de dedicação à pesquisa.

Aos colegas de Pós-graduação, companheiros nesta caminhada.

Aos colegas, professores e professoras da educação básica, por sempre me apoiarem nesta jornada.

Aos professores e professoras do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, cujas aulas foram de grande contribuição para esta pesquisa e outras que poderão vir a se realizar.

Ao professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, pela leitura crítica e apontamentos na pesquisa durante o processo de qualificação.

Aos colegas de profissão que me concederam entrevistas, sem os quais esta pesquisa não teria o mesmo valor.

Ao programa de Pós-graduação da FAE/UFMG, em especial à linha de pesquisa História da Educação, por possibilitar a troca de experiências entre profissionais de diversos segmentos da Educação.

À Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, por proporcionar, nesse último semestre, uma licença de grande valor na conclusão desta pesquisa.

RESUMO

A Geografia Escolar, tal como outras disciplinas, possui categorias de análise que, ao serem apropriadas de forma específica, tornam-se um importante instrumento ou recurso didático capaz de atribuir singularidade a seu objeto de estudo – o espaço geográfico. Esta dissertação propõe-se a analisar como as categorias geográficas de Paisagem e Região foram apropriadas nos anos finais do Ensino Fundamental durante o recorte histórico que abrange desde o ano de 1971 até o início dos anos 2000. Assim, podem-se compreender, em um período de grandes mudanças no âmbito dessa ciência, as formas de atuação dessas categorias na Geografia Escolar. Para tanto, supõe-se que o período supracitado reflita mudanças de caráter político e educacional que contribuíram para que diferentes tendências de pensamento – pautadas em novas concepções teóricas, metodológicas e ideológicas atuantes na Geografia – passassem a disputar espaço na Geografia Escolar, marcando o início do pluralismo conceitual nesta área do conhecimento. Sob a concepção dessas tendências, as categorias Paisagem e Região assumem novas características que contribuem para ampliar sua presença nos estudos geográficos. Tais categorias estudadas foram analisadas a partir de diferentes fontes ligadas ao meio educacional, sejam essas de caráter curricular, composto por leis, programas, parâmetros e diretrizes educacionais, didático (como os livros utilizados em sala de aula), sejam relacionadas às práticas docentes verificadas em entrevistas realizadas com professoras e professores de Geografia que lecionaram no Ensino Fundamental em diferentes momentos do recorte histórico proposto. As fontes foram analisadas tomando-se como base os ideais de disciplina escolar e currículo propostos por Ivor Goodson, ou seja, tais fontes foram compreendidas como o resultado de um conjunto de forças, entre as quais se destacam o poder público, o meio acadêmico, especialistas em educação, os professores e demais membros da comunidade escolar. Para tratar da presença das categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar, foi adotado o conceito de apropriação utilizado por Roger Chartier em sua obra *A história cultural; entre Práticas e Representações*, na qual a teorização do autor remete-se à história social dos usos e das interpretações, centrada em determinações sociais, institucionais, culturais, entre outras, fruto de diferentes interesses e inscrita nas práticas específicas que a produzem. De modo geral, foi constatado que houve relação entre os três tipos de fontes utilizadas no desenvolvimento de Paisagem e Região enquanto categorias de análise da Geografia Escolar, no sentido de superar o seu ensino de forma estanque e genérica, até alcançar o desenvolvimento conceitual e metodológico que lhe permite ser apropriada de forma ampla no processo de educação geográfica. Entretanto, os aspectos da apropriação dessas categorias que remetem à Geografia predominante no início do período pesquisado ainda se fazem presentes no meio escolar.

Palavras-chaves: História da Educação. Geografia Escolar. Pluralismo conceitual.

ABSTRACT

School Geography, like other disciplines, has categories of analysis that, when appropriated in a specific way, become an important didactic instrument or resource capable of attributing singularity to its object of study, the Geographic Space. This dissertation proposes to analyze how the geographical categories Landscape and Region were appropriate in the final years of Elementary School in a historical cut that covers from the year 1971 until the beginning of the year 2000. Thus we can understand, in a period of great changes in the scope of this science, the forms of performance of these categories in School Geography. The period analyzed reflects political and educational changes that contributed to different trends of thought based on new theoretical, methodological and ideological conceptions in Geography that started to dispute space in School Geography, marking the beginning of conceptual pluralism in this area of knowledge. Under the design of these trends, the categories Landscape and Region assume new characteristics that contribute to increase their presence in geographic studies. The categories studied were analyzed from different sources linked to the educational environment, whether curricular, composed of laws, programs, educational parameters and guidelines, didactic such as books used in the classroom or related to teaching practices verified in interviews conducted with professors and professors of Geography who taught for Elementary School in different moments of the studied historical cut. The sources were analyzed based on the ideals of school discipline and curriculum proposed by Ivor Goodson, that is, understood as the result of a set of forces among which stand out the public power, the academic environment, specialists in education, the teachers and other members of the school community. In order to deal with the presence of the Landscape and Region categories in School Geography, the concept of Appropriation used by Roger Chartier was adopted in his work "Cultural history. Between Practices and Representations," in which he refers to the social history of uses and interpretations, centered on social, institutional, cultural determinations, among others, the fruit of different interests and inscribed in the specific practices that produce them. In general, it was verified that there was a relation between the three types of sources used in the development of Landscape and Region as categories of analysis of the School Geography, in order to overcome its teaching of national and generic form, until reaching the conceptual and methodological development that allow to be broadly appropriate in the geographical education process. However, aspects of the appropriation of these categories that refer to the geography prevalent at the beginning of the period studied are still present in the school environment.

Keywords: Appropriation. Landscape. Region. Trends of geographic thought.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Divisão regional do território brasileiro elaborada por Manuel Said Ali Ida 41
- Figura 2 – Divisão regional do território brasileiro elaborada por Delgado de Carvalho 42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições e metodologias referentes à categoria Paisagem sob diferentes perspectivas geográficas	51
Quadro 2: Definições e metodologias referentes à categoria Região sob diferentes perspectivas geográficas	58
Quadro 3: Livros didáticos analisados de autoria de Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos	71
Quadro 4: Livros didáticos analisados: Melhem Adas	76
Quadro 5: Livros didáticos analisados: coletânea Geografia elaborada por: Diamantino Pereira, Douglas Santos, Marcos de Carvalho	99
Quadro 6: Comparação entre os principais documentos no âmbito do currículo prescrito.	121
Quadro 7: Livros didáticos analisados: Melhem Adas (2006)	125
Quadro 8: Livros didáticos analisados: Elian Alabi Lucci	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESIS	Assessorias Especiais de Segurança e Informações
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
AESIS	Assessorias Especiais de Segurança e Informações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CFE	Conselho Federal de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
FGV	Fundação Getúlio Vargas
EMC	Educação Moral e Cívica
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FFCL-USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
IPM	Inquéritos Policiais-Militares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEE	Secretaria de Estado de Educação

SEE/MG Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
USAID Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1- CATEGORIAS GEOGRÁFICAS E O ENSINO EM GEOGRAFIA	14
1.1 Embasamento teórico e metodológico.....	18
1.1.1 Sobre o recorte histórico da pesquisa	21
1.1.2 A dimensão prescritiva do currículo e seus atores	22
1.1.3 As categorias Paisagem e Região na prática dos professores(as).....	24
1.1.4 Escolha dos entrevistados e preparação das questões.....	25
1.1.5 O livro didático como fonte histórica.....	27
1.2 Estruturação dos capítulos	32
1.2.1 Capítulo III; de 1971 a 1984	32
1.2.2 Capítulo IV; de 1985 a 1997	33
1.2.3 Capítulo V; de 1998 a 2010	33
2- O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E O DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS PAISAGEM E REGIÃO.....	35
2.1 Breve histórico do ensino de Geografia no Brasil.....	35
2.2 O desenvolvimento das categorias Paisagem e Região no pensamento Geográfico ...	39
2.3 A trajetória das categorias Paisagem e Região sob a perspectiva das principais tendências do pensamento geográfico moderno	43
2.3.1 Apropriações da categoria de análise geográfica Paisagem	44
2.3.2 Apropriações da categoria de análise geográfica Região.....	52
3- O ENSINO DA GEOGRAFIA DURANTE O REGIME MILITAR: A HEGEMONIA DA TRADIÇÃO.....	60
3.1 LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).....	65
3.2 Programa de Ensino do 1º. Grau – Estudos Sociais – 1973 – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG)	67
3.3 Análise das coleções Panorama e Geografia	71
3.3.1 Coleção Panorama.....	71

3.3.2 Coleção Geografia (Melhem Adas)	75
3.4 As categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar segundo as professoras Ana e Carolina	78
3.4.1 Características da Geografia vivenciada em sua trajetória escolar (1º e 2º graus). 79	
3.4.2 Características da Geografia Acadêmica	81
3.4.3 Desenvolvimento da prática docente	82
3.4.4 Autonomia do professor nas escolas onde trabalhou.	85
3.4.5 Influência de políticas educacionais, tempo de planejamento e aperfeiçoamento profissional	86
3.4.6 Formas de utilização e principais características dos livros didáticos de Geografia.	87
4- OS REFLEXOS DO PLURALISMO CONCEITUAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR	89
4.1 A abertura política e as mudanças no meio educacional	89
4.2 Programa de Geografia: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais-1987. 91	
4.3 Programa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – Geografia volume IV – 1995	95
4.4 Análise da Coleção <i>Geografia</i> (EDITORA ATUAL).....	98
4.5 As categorias Paisagem e Região segundo o professor José	105
4.5.1 Características da Geografia vivenciada em sua trajetória escolar (1º e 2º graus)	106
4.5.2 Características da Geografia Acadêmica	107
4.5.3 Desenvolvimento de sua prática docente	108
4.5.4 Autonomia do professor nas escolas onde trabalhou	110
4.5.5 Influência de políticas educacionais, tempo de planejamento e aperfeiçoamento profissional	111
4.5.6 Formas de utilização e principais características dos Livros Didáticos de Geografia	112

5- A CONSOLIDAÇÃO DE NOVAS TENDÊNCIAS DE PENSAMENTO NA GEOGRAFIA ESCOLAR	114
5.1 Da criação dos PCN aos Conteúdos Básicos Comuns da SEE/MG	114
5.2 LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia – 1998	115
5.3 Proposta Curricular de Geografia – SEE/MG – Ensino Fundamental – Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de 2007	118
5.4 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	122
5.5 Análise da Coletânea Geografia (Melhem Adas, edição 2006)	125
5.6 Coleção Geografia; Homem e Espaço.....	130
5.7 As categorias Paisagem e Região segundo os professores João e Francisco	134
5.7.1 Características da Geografia vivenciada em sua trajetória escolar (1º e 2º graus)	134
5.7.2 Características da Geografia Acadêmica	136
5.7.3 Desenvolvimento de sua prática docente	137
5.7.4 Autonomia do professor nas escolas onde trabalhou	139
5.7.5 Influência de políticas educacionais, tempo de planejamento e aperfeiçoamento profissional	139
5.7.6 Mudanças percebidas na Geografia Escolar ao longo do período em que atuou como professor	140
5.7.7 Formas de utilização e principais características dos livros didáticos de Geografia	140
CONCLUSÕES.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
Leis e decretos	158
Livros didáticos analisados	158
ANEXO 1.....	161
ANEXO 2.....	165

1 – CATEGORIAS GEOGRÁFICAS E O ENSINO EM GEOGRAFIA

Assim como outras áreas do conhecimento, a Geografia faz uso de categorias de análise próprias no estudo do seu objeto central, o espaço geográfico, e dos diferentes temas que o permeiam, conferindo a essa ciência características específicas. Entre as categorias que historicamente servem de base para o desenvolvimento do pensamento geográfico estão Paisagem e Região, cuja relevância é destacada por inúmeros estudiosos como Roberto Lobato Corrêa, Paulo César Costa Gomes, Lana de Souza Cavalcante, entre outros, acentuando-se assim a importância que têm essas categorias para a estruturação do campo da Geografia sobre diferentes tendências científicas que se fizeram presentes nessa ciência ao longo do tempo.

O interesse por esses objetos de pesquisa remete ao início da minha prática docente como professor de Geografia em turmas do Ensino Fundamental, quando comecei a perceber, nos livros didáticos, a grande presença de categorias geográficas como Escala, Lugar, Paisagem, Rede, Região e Território. Utilizadas como forma de nortear a organização de conteúdos apresentados em seus capítulos ou unidades, essas categorias são de grande relevância para se superarem as dificuldades presentes no desenvolvimento da grande variedade de temas e fenômenos trabalhados em sala de aula, contribuindo para uma prática docente coesa e evitando um ensino factual, marcado por assuntos que pouco se relacionam.

As definições conceituais e embasamentos presentes nas categorias não me causaram estranhamento, pois tive contato com as mesmas em disciplinas cursadas no decorrer da graduação, então recém-concluída. No entanto, nenhuma dessas categorias foi abordada em relação a seu potencial no meio escolar, mesmo se tratando de um curso na modalidade licenciatura. Assim, pude constatar, na prática, que tais categorias, ao serem apropriadas como um instrumento de análise para o estudo de diferentes questões que permeiam o espaço geográfico, podem funcionar como um recurso didático que contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial por parte dos estudantes.

Com o objetivo de compreender como se desenvolveram categorias de análise geográficas extremamente caras à Geografia no meio escolar, esta dissertação propõe-se a identificar as formas de apropriação de Paisagem e Região nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, entre o período de 1971 e 2010. Diante disso, não se pretende apenas esclarecer como se estruturava o conhecimento da referida disciplina no passado, mas também vislumbrar como determinadas construções no campo da Geografia, mais precisamente as

categorias em questão, foram desenvolvidas em meio a diferentes concepções geográficas e práticas de ensino.

Buscando encontrar trabalhos referentes à utilização das categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar, foi realizada uma revisão bibliográfica que incluiu obras que tratam da história do pensamento geográfico e do ensino de Geografia. Apesar de já terem sido objeto de vários trabalhos no meio acadêmico, categorias bases do pensamento geográfico como essas ainda são pouco estudadas quanto à sua incidência no meio escolar.

Uma vez que esta pesquisa propõe o estudo dessas categorias vinculadas ao meio escolar e ainda sob uma perspectiva histórica, pode-se atribuir a ela um considerado grau de ineditismo. Mesmo assim, merecem destaque os trabalhos de Corrêa (1990, 2001a, 2001b), Horácio Capel (1982) e Gomes (2005), que propõem a leitura histórica do pensamento geográfico, de modo que categorias como Paisagem e Região são abordadas a partir das perspectivas de importantes correntes filosóficas que influenciaram a Geografia. Sobre a utilização dessas categorias no meio escolar, destacam-se os trabalhos de Cavalcanti, Marcos Campos Couto (2011), Helena Copetti Callai (2015), entre outros, que reconhecem nelas a capacidade em aproximar os estudantes do conhecimento produzido pela Geografia.

Para obter informações sobre o questionamento da pesquisa, foi realizada a análise de dados empíricos presentes em diferentes fontes, tais como os documentos oficiais formados basicamente por programas e parâmetros curriculares, as diretrizes educacionais e as leis vigentes nos âmbitos federal e do estado de Minas Gerais que interferiram na Geografia Escolar do período estudado. Outras fontes são os depoimentos de professores, que permitem resgatar na prática docente aspectos da apropriação didática das categorias Paisagem e Região. Além do que já foi citado, foram analisados também livros didáticos, concebidos nesta dissertação como um recurso pedagógico de grande valor para a Geografia Escolar, que se relaciona diretamente à prática docente.

A escolha das categorias Paisagem e Região foi motivada por diversos fatores que serão aprofundados ao longo da dissertação, entre eles está a relação dessas categorias com a Geografia Escolar. Além de serem consideradas essenciais nas práticas de ensino em Geografia, categorias consideradas basilares para o pensamento geográfico como Paisagem, Lugar, Escala, Região e Território são cada vez mais notadas em livros didáticos, bem como nas propostas curriculares em nível federal e estadual, inclusive na recém-criada Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Fundamental.

Um fator preponderante para a escolha de Paisagem e Região em detrimento das demais categorias está na sua rica trajetória ao longo da história da Geografia. Desde o fim do

século XIX, elas são destacadas em estudos geográficos como base para a compreensão de determinados recortes espaciais. No decorrer do século XX, passam a ser ainda mais valorizadas, assumindo diferentes significados sob a influência de novas tendências do pensamento geográfico. Atualmente, Paisagem e Região são categorias amplamente divulgadas no meio escolar, principalmente por livros didáticos e propostas curriculares, assumindo um grande leque de possibilidades no ensino desse campo do conhecimento científico.

Outra razão dessa escolha, conforme já mencionado, está na minha própria percepção como professor de Geografia, a partir da qual constatei a importância que essas categorias podem assumir na compreensão dos variados temas, conteúdos e fenômenos estudados pela Geografia Escolar na medida em que se tornam importantes recursos didáticos. Considerando sua importância para o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos estudantes e a complexidade das fontes analisadas, trago para o campo da História da Educação essa pesquisa sobre a apropriação didática de categorias de grande relevância para esta ciência, em um período histórico marcado pela atuação de diferentes tendências de pensamento na Geografia brasileira.

Apesar de se tratar de uma disciplina escolar em particular, ao propor a análise de fontes relevantes a diferentes áreas do conhecimento escolar, como currículos, livros didáticos e mesmo a memória de professores, acredito que, na História da Educação, pude encontrar maior subsídio teórico para analisar e confrontar tais fontes, assim como para considerar os diferentes contextos e interesses que permeiam sua produção.

Não obstante a sua importância para a Geografia, as categorias de análise não podem ser consideradas como premissas fixas, posto que sejam suscetíveis a mudanças de concepções ao serem apropriadas pelo viés de diferentes tendências teóricas e metodológicas atuantes nessa ciência. Para além de sua utilização como conceitos,¹ elaborados pela abstração e generalização² do conhecimento escolar, Paisagem e Região, segundo Callai (2015), já constituiriam “ferramentas intelectuais para desenvolver o pensamento espacial” (p.226); assim, ao longo da pesquisa, essas categorias serão concebidas como um instrumento ou recurso didático capaz de estruturar o raciocínio geográfico e proporcionar o estudo de diferentes temas, conteúdos e fenômenos.

¹ Conforme Marcos Campos Couto (2006), o conceito é síntese de alguns traços abstrato-genéricos convertida em significado de uma palavra.

² Segundo Davidov (1982), o processo de generalização refere-se à teoria empírica do conhecimento para designar os aspectos das etapas de assimilação dos conhecimentos pelos estudantes.

A Geografia Escolar, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental, não tem como hábito a utilização de categorias em sua forma epistemológica³, mas elas podem ser inseridas como instrumentos de análise espacial em praticamente todos os temas abordados por essa área do conhecimento. Nesse sentido, é comum que os estudantes dessa etapa associem as categorias geográficas aos significados que esses termos trazem do senso comum⁴, o que é pouco para o seu desenvolvimento no processo de educação geográfica. Para que sejam apropriadas de maneira ampla, essas categorias devem ser apresentadas aos alunos não como mais um conteúdo a ser aprendido, mas como algo que faz parte do seu cotidiano, como nos mostram Jordana Bogo (2010) e Lana Cavalcanti (2005), ambas pautadas nas ideias de Vygotsky e adeptos⁵ de suas teorias. Segundo esse autor, na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, devem ser criticados os métodos tradicionais de estudo dos conceitos que separam a palavra do material da percepção, isto é, desvinculam o processo de construção do conceito da realidade concreta.

Esta pesquisa analisa especificamente o período escolar do 5º ao 8º ano⁶ do Ensino Fundamental, apesar de não descartar a importância da utilização de categorias geográficas nas séries iniciais⁷ ou mesmo no Ensino Médio. Esse recorte de seriação foi escolhido por retratar, de acordo com os trabalhos de Cavalcanti (1998) e pela minha experiência como professor na educação básica, o momento em que os estudantes podem fazer uso de maneira mais efetiva das categorias em questão no desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois se encontram, de modo geral, em um estágio de maior desenvolvimento cognitivo⁸.

As categorias Paisagem e Região são objeto desta pesquisa por possibilitarem o ensino de Geografia para além da transmissão de conteúdos, temas e fenômenos de maneira estanque. Mesmo compostas por elementos materiais como vegetação, prédios e plantações; e imateriais como política, economia e cultura, na condição de categorias de análise geográfica, Paisagem e Região possuem caráter abstrato, ou seja, são uma construção teórica que, ao ser apropriada intelectualmente, pode funcionar como um instrumento no desenvolvimento do

³ A categoria geográfica não deve ser o centro das discussões em sala de aula, mas sim um instrumento a mais a ser apropriado no processo de educação geográfica.

⁴ Sobre esse assunto, ver Cavalcanti 1998.

⁵ Entre os principais adeptos e seguidores dos trabalhos de Vygotsky estão Alexei Leontiev, Alexander Luria e Vasily Davidov.

⁶ Mais próximo do marco final desta pesquisa, houve uma mudança no Ensino Fundamental promovida pela lei nº 11.274, de 2006, na qual esse nível de ensino passa a contar com nove anos de duração. Sendo assim, o período escolar de interesse da pesquisa passa a compreender do 6º ao 9º ano.

⁷ Sobre o uso de categorias geográficas nas séries iniciais, ver a dissertação de mestrado de Jordana Bogo (2010).

⁸ Segundo Vygotsky, o desenvolvimento conceitual inicia-se na infância, mas é na puberdade que amadurece e possibilita análises mais abstratas desvinculadas de situações momentâneas, como os exemplos praticados na sala de aula.

raciocínio geográfico necessário à interpretação de diferentes espacialidades e dos fenômenos que nelas atuam. Ao compreenderem os processos envolvidos na construção de tais categorias, os estudantes podem delas se apropriar para analisar o meio em que estão inseridos, assim como estabelecer relações com diferentes cenários presentes em espacialidades diversas.

Ao buscar na Geografia Acadêmica definições que ajudem a compreender diferentes formas de apropriação das categorias Paisagem e Região, a presente pesquisa não considera a Geografia Escolar como vulgarização do ensino acadêmico, tampouco desconsidera sua capacidade de estabelecer características próprias diante das especificidades dos seus objetivos e da pluralidade de processos e demandas às quais deve atender. A Geografia Escolar pode desenvolver teorias e metodologias próprias, tendo desempenhado papel fundamental para a instituição dessa ciência no meio acadêmico, como pode ser visto na tese de Jeane Medeiros Silva⁹.

Entre as principais diferenças da Geografia Escolar para a Acadêmica, está o compromisso social verificado de forma mais imediata na primeira, que, segundo Roque Ascensão (2009. p12), não se trata de algo fixo, mas sim algo “mutável, flexível e vincula-se diretamente às condições histórico-sociais nas quais ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem.”.

No desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário estabelecer um vínculo entre essas duas instâncias da Geografia, posto que a maior parte das tendências do pensamento geográfico atuantes no meio escolar brasileiro teve como porta de entrada o meio acadêmico. Segundo Del Gaudio (2017), a Geografia Escolar estabelece com sua ciência de referência um estado de tensão e validação por dependerem mutuamente uma da outra, seja para legitimar a manutenção das disciplinas escolares, seja para garantir sua presença no meio acadêmico, algo que se deve muito à formação de professores.

1.1 Embasamento teórico e metodológico

Esta dissertação dialoga com bases teóricas distintas, vinculadas tanto à ciência geográfica quanto à História do Currículo e das Disciplinas Escolares. Desse modo, é

⁹ Na tese intitulada “A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)”, a autora aborda relações entre o meio acadêmico e o escolar em diferentes momentos do recorte histórico pesquisado.

importante destacar os principais elementos do aparato teórico e metodológico utilizado na análise das fontes e no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa faz uso do conceito de apropriação para indicar o modo como as categorias geográficas Paisagem e Região foram utilizadas na Geografia Escolar, principalmente no âmbito da prática docente e nos livros didáticos. Assim, aproximamo-nos da concepção desenvolvida por Roger Chartier, em sua obra “A história cultural. Entre Práticas e Representações”, na qual a apropriação remete à história social dos usos e das interpretações, centradas em determinações sociais, institucionais, culturais, entre outras, fruto de diferentes interesses e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Para tanto, as formas de apropriação das categorias estudadas nas diferentes fontes analisadas pela pesquisa podem fornecer informações sobre o modo como foram utilizadas na Geografia Escolar no contexto pesquisado.

As tendências do pensamento geográfico representam um conjunto de ideias acerca do seu objeto, o espaço geográfico, e de seus principais elementos, entre os quais estão suas categorias e conceitos difundidos em determinados locais e momentos através da produção científica. Tratando-se de uma construção histórica e social, o pensamento geográfico remete a elementos da formação cultural de uma sociedade e, segundo Antônio Carlos Robert Moraes (1988), passa por diferentes meios como a literatura, imprensa, educação, produção científica, entre outros. A sedimentação do pensamento geográfico nesses meios possibilita a formação de certas concepções e valores, fazendo parte de uma mentalidade social que, por sua vez, poderá influenciar a produção geográfica. Buscando atender aos anseios de grupos sociais em diferentes momentos históricos, o pensamento geográfico é marcado por tendências filosóficas de bases teóricas distintas, que, em maior ou menor proporção, contribuíram para a atual configuração dessa ciência.

A pesquisa utiliza as tendências do pensamento geográfico atuantes no recorte histórico pesquisado para tratar sobre as diferentes concepções teóricas e metodológicas que exerceram influência sobre a Geografia Escolar, bem como para versar sobre a forma como concebiam as categorias Paisagem e Região. Para tanto, a esse respeito, foram tomados como base os trabalhos de Capel (1981) e Gomes (2005), que mostram como importantes vertentes do pensamento filosófico, entre as quais está o Positivismo, o Materialismo Histórico e a Fenomenologia, penetraram na produção geográfica buscando legitimar novas concepções, conceitos e paradigmas em detrimento da desvalorização daqueles já estabelecidos.

Entretanto, essa diversidade de concepções não promove rupturas no pensamento geográfico, mas, sim, contribui para a ampliação dos recursos teóricos e metodológicos utilizados nos estudos de seus variados campos, atribuindo às categorias estudadas diferentes valores e significados, como veremos no primeiro capítulo desta dissertação.

Outro conceito utilizado é o de raciocínio geográfico, que, de forma sucinta, pode ser definido no meio escolar como a capacidade de analisar espacialmente temas e fenômenos estudados pela Geografia, presentes em um determinado nível de escala e tempo. Para o desenvolvimento desse raciocínio pelos estudantes, a Geografia Escolar conta com um aparato teórico específico, do qual fazem parte categorias e conceitos geográficos, além de procedimentos metodológicos que busquem desenvolver capacidades e habilidades necessárias para a compreensão de diferentes espacialidades.

É no desenvolvimento do raciocínio geográfico que categorias como Paisagem e Região atuam como um instrumento de análise, fornecendo a base teórica e metodológica que auxilia os estudantes. Ao se utilizar o termo raciocínio geográfico nesta dissertação, aproximamo-nos da concepção de educação geográfica presente em Callai (2015, p.204), segundo a qual esse modo de raciocínio é considerado como uma forma de “superar o simples ensinar Geografia, passando os conteúdos, procurando fazer, para além disso, com que os alunos consigam construir as suas aprendizagens, tornando significativos, para suas vidas, esses mesmos conteúdos”. Apesar de sua relevância para a Geografia Escolar, esse conceito não será aprofundado em sua epistemologia, porém será caro às discussões estabelecidas no decorrer da dissertação.

Por se tratar de uma pesquisa no campo da História da Educação, mais precisamente sobre a História das Disciplinas Escolares, existe a necessidade de se embasar a análise das fontes sobre uma teoria que permita compreendê-las em toda sua complexidade, tanto no que tange à sua produção quanto ao que se refere às formas de utilização. Desse modo, a concepção de disciplina escolar e de currículo adotada na dissertação assemelha-se às concepções de Goodson (1997), na medida em que é entendida como resultado de uma amálgama de forças, como o poder público, o meio acadêmico, especialistas em educação, os professores e demais membros da comunidade escolar. Diante disso, a disciplina mostra-se fruto de disputas políticas, sobre as quais determinados grupos pretendem impor sua maneira de pensar e desenvolver certos campos do conhecimento. Nesse sentido, consequências desses conflitos podem ser percebidas em elementos do currículo prescrito e mesmo na fala dos professores entrevistados.

1.1.1 Sobre o recorte histórico da pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa dá-se em um momento histórico bastante rico do ponto de vista teórico e metodológico para a Geografia em esfera mundial, marcado pelo que Corrêa (2001b, 1990) denomina de “pluralismo conceitual¹⁰”. Esse fenômeno é resultado do desenvolvimento de tendências do pensamento geográfico de bases teóricas distintas¹¹, que proporcionaram a implementação de novas concepções acerca da produção geográfica acadêmica e mesmo da Geografia Escolar. Com efeito, na esfera educacional, temos a implantação da *Lei 5.692 de 1971*, que passa a reger a educação brasileira, promovendo mudanças significativas nos ensinos de 1º e 2º graus, refletindo também nos modelos de cursos superiores¹².

Não pode ser desconsiderado que parte do período estudado se passou no cenário político do Regime Militar, quando discursos – conflitantes com os ideais ideológicos e políticos que contribuía para a manutenção das representações coletivas¹³ em relação à sociedade e ao governo proposta pelos grupos dominantes – eram combatidos, inclusive no meio educacional. Essa situação impôs dificuldades a determinadas tendências do pensamento geográfico, especialmente àquelas associadas ao pensamento político marxista, atrasando seu estabelecimento na Geografia Escolar brasileira.

Como delimitador final, foi escolhido o ano de 2010. Desta data até a atualidade, o cenário teórico e metodológico verificado na Geografia Escolar pouco foi alterado, inclusive no que se refere à incorporação de novas tendências do pensamento geográfico. Além disso, esse recorte temporal permite compreender a efetivação de importantes diretrizes educacionais, como as apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de

¹⁰ De acordo com esse conceito, utilizado por Roberto Lobato Corrêa, diferentes tendências do pensamento geográfico podem se manifestar em um mesmo momento histórico, exercendo influência sobre a produção científica.

¹¹ Desenvolvidas de forma predominante em tradicionais escolas geográficas da Europa, como França, Alemanha e Inglaterra, essas tendências do pensamento geográfico atuam sobre a produção geográfica brasileira, inclusive na praticada no meio escolar. Roberto Lobato Corrêa (2001a) e Paulo Cesar da Costa Gomes (2005) destacam que a difusão de tendências geográficas na produção científica é notada a partir da segunda metade do século XX.

¹² Segundo Pontuschka (2009), houve a desvalorização dos cursos superiores de Geografia e História devido ao espaço perdido nas grades curriculares escolares para disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira.

¹³ Segundo Bronislaw Baczko (1985), as representações coletivas exprimem sempre, num grau qualquer, um estado do grupo social dominante, traduzem sua estrutura atual e a maneira como ele reage frente aos acontecimentos, perigos ou violência interna.

Geografia, publicados pelo governo federal em 1998, e pelos Conteúdos básicos Comuns (CBC) de 2007, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A seguir, será detalhado o modo como as diferentes fontes utilizadas nesta pesquisa foram analisadas e desenvolvidas nos capítulos da dissertação.

1.1.2 A dimensão prescritiva do currículo e seus atores

O currículo prescrito é tratado de acordo com ideias contidas em várias obras de Ivor Goodson, que compreendem o estudo curricular como uma construção social, fruto de diferentes disputas políticas e ideológicas as quais afetam, além do meio educacional, os conhecimentos necessários para o modelo de sociedade que se pretende vislumbrar. O autor propõe que a análise de currículos em seu âmbito prescritivo leve em consideração os diferentes grupos que disputam espaço no contexto histórico de sua produção. Desse modo, ao analisar a dimensão prescritiva dos currículos, é importante compreender aspectos como: o cenário político em que foram elaborados, as características curriculares anteriormente estabelecidas, as definições intelectuais do campo do conhecimento à qual se refere e sua aplicação na prática docente.

Segundo Fonseca (2010), as reformas curriculares expressas nos discursos e documentos produzidos por governos democráticos, em diferentes níveis, são reveladoras de objetivos educacionais, posições políticas e teóricas, além de fornecer informações importantes sobre os conteúdos propostos a serem ensinados. De acordo com Jean-Claude Forquin (1992), partimos do princípio de que uma proposta curricular sistematiza conhecimentos considerados relevantes em um determinado contexto histórico e social; porém devemos analisar essas propostas tal como propõe Goodson (1997), ou seja, como fruto de disputas presentes em diferentes segmentos da sociedade, sobre os quais o Estado desempenha o papel de regulação, responsável por sua elaboração e implantação. A partir dessas disputas, os currículos podem assumir diferentes formas, geralmente amparadas no pensamento científico formal, mas que podem ser utilizadas para expressar os ideais de sociedade que grupos políticos, econômicos e sociais detentores do poder pretendem repassar para a geração futura.

Ao se propor analisar elementos do currículo em sua dimensão prescritiva, é comum se deparar com algumas limitações, posto que essa seja apenas uma das dimensões do currículo¹⁴ e que pode não dar respostas a todas as indagações de teor mais empírico requeridas na pesquisa, as quais, todavia, podem ser respondidas nas demais fontes analisadas nesta dissertação. Apesar das limitações, a análise do currículo prescrito pode fornecer elementos de importância para estudos históricos como este, considerando que permite a captação de processos nos quais se estabelecem continuidades, rupturas, valorização e até mesmo a exclusão de conteúdos destinados ao meio escolar que envolvem diferentes itens, como orientações pedagógicas, metodologias de ensino, conteúdos programáticos, sugestões de atividades, entre outros que buscam direcionar uma prática docente idealizada. Sobre o estudo das prescrições, Goodson (1995) propõe que sejam realizadas a partir da análise social do currículo, “centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado” (p.10). Desse modo, cabe às pesquisas históricas envolvendo o currículo elucidar quais formas de conhecimento, conceitos, categorias, metodologias, entre outros componentes curriculares, foram consideradas legítimas em determinado momento histórico por certo grupo social.

Mesmo quando os conteúdos prescritos não são efetivados na prática docente, a importância de sua compreensão é mantida. A prescrição pode exercer a função de influenciar o meio escolar, como também pode ser por ele influenciada, além de, ainda, poder conter diferentes concepções acerca do conhecimento oficialmente instituído. Para acessar essas informações, foi realizada a análise de documentos que compõem os parâmetros, programas e propostas curriculares adotados pelo Governo Federal e pela SEE/MG, na abrangência do recorte histórico pesquisado; nesse sentido, tais documentos envolvem leis e decretos que as complementam. Através da análise desses documentos que tratam da dimensão curricular oficial, pretendemos verificar a presença de indícios da apropriação das categorias de análise Paisagem e Região na Geografia Escolar.

Ao se propor uma pesquisa histórica que pretende também abordar questões referentes à prática docente, não se devem ignorar as circunstâncias da produção curricular; entretanto, cabe buscar, em outras fontes – neste caso, a fala de professores de Geografia e os livros didáticos –, subsídios que possam enriquecer os indícios encontrados, o que será visto no decorrer desta dissertação. Além disso, deve-se atentar sempre aos diferentes contextos vivenciados em nossa sociedade, o que, ao longo da pesquisa, se mostrou importante para se

¹⁴ Além do nível prescritivo, Ivor Goodson destaca que os currículos podem ser analisados em suas dimensões pré-ativa e ativa, nas quais também estão envolvidos os atores responsáveis por colocar o currículo em prática.

compreenderem as mudanças verificadas no meio escolar, tendo como foco o ensino de Geografia

1.1.3 As categorias Paisagem e Região na prática dos professores(as)

A realização de entrevistas constituiu uma parte importante para a compreensão de diferentes aspectos das categorias estudadas, dentre os quais se destaca sua apropriação na prática docente de professores ao lecionarem para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, complementando, assim, o campo de análise sobre as categorias Paisagem e Região, abordadas primeiramente em sua dimensão curricular. Segundo Goodson (1995), através da fala desses profissionais, podemos investigar como historicamente eles atuaram de modo a se adaptarem ou resistirem às novas abordagens da Geografia Escolar e às mudanças curriculares. Com esse objetivo, propomos verificar a presença de Paisagem e Região na Geografia Escolar na perspectiva de profissionais que se graduaram e atuaram em diferentes momentos do recorte histórico pesquisado. Para melhor aproveitamento das informações obtidas junto aos professores(as), as questões levantadas durante as entrevistas buscaram abordar elementos de sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, fornecendo indícios sobre a relação entre as categorias estudadas e sua prática docente. Esse recurso metodológico encaixa-se no que Bardin (2009) denomina como “documentos a suscitar”, pois são elaborados pela necessidade do estudo e buscam trazer informações que complementem a análise de textos já existentes. Portanto, na esfera de uma pesquisa qualitativa, a entrevista proporciona evidências importantes para os questionamentos apontados.

Como apoio teórico, as entrevistas também são inspiradas nas ideias de Goodson (1997), no que se refere a dar voz aos professores. Apesar de possuírem diferentes graus de autonomia sobre o seu trabalho, esses profissionais são os responsáveis por colocar em prática o que está escrito nos currículos e mesmo nos livros didáticos. Segundo Goodson (1997), os docentes tendem a selecionar elementos do currículo prescrito para adotá-los em suas aulas, podendo condicionar tais documentos a um processo de reelaboração de acordo com suas prioridades, escapando do controle dos órgãos educacionais. Já como suporte metodológico para a realização de todo o processo que envolve as entrevistas, foram adotadas algumas diretrizes utilizadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), contidas na obra “Manual de História Oral”, escrito pela pesquisadora Verena Alberti. Essa opção pautou-se na tradição da

instituição em promover trabalhos envolvendo diferentes formas de entrevistas, desde sua preparação até o posterior tratamento das informações obtidas.

Apesar de constituírem uma importante fonte, as entrevistas realizadas junto aos professores não foram planejadas como um segmento isolado; sua preparação deu-se à luz das demais fontes consultadas ao longo da dissertação, estabelecendo relação com a concepção de Alberti (2005). Para a autora, as entrevistas devem ser antecedidas de uma vasta pesquisa sobre o tema estudado. Além de permitir elaborar questionamentos junto ao entrevistado, esse procedimento facilita o tratamento futuro das informações adquiridas.

1.1.4 Escolha dos entrevistados e preparação das questões

Como critérios de seleção, foram entrevistados professores que atenderam aos seguintes requisitos: ser graduado em Geografia e possuir trajetória como professor(a) no Ensino Fundamental ao menos durante um dos três momentos estabelecidos no recorte histórico, como veremos ainda neste primeiro capítulo.

Com o intuito de empregar maior diversidade ao conjunto dos entrevistados, buscou-se convidar professores que desenvolveram sua carreira em diferentes instituições dos segmentos educacionais, públicos e privados. Os entrevistados foram indicados por professores colegas de trabalho e companheiros dos grupos de pesquisa dos quais faço parte. Nenhum dos profissionais envolvidos possuía conhecimento prévio do tema da pesquisa; ao receberem o convite para a participação, foram informados apenas de que se tratava de uma dissertação de mestrado vinculada à linha de pesquisa História da Educação, cursado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e que tal trabalho buscava fazer uma análise histórica de elementos da prática docente em Geografia. Caso fosse exposto, de maneira antecipada, que a investigação versaria sobre a apropriação didática das categorias geográficas Paisagem e Região, poderia haver alguma forma de preparação da fala dos entrevistados, a fim de atender às expectativas do entrevistador/pesquisador.

O conjunto de entrevistados foi formado por cinco professores, e seus depoimentos foram de grande relevância para os objetivos desta pesquisa, visto que esses profissionais são os principais responsáveis por promoverem a apropriação das categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar. As informações coletadas foram confrontadas com o que dizem os documentos oficiais e os livros didáticos analisados em cada capítulo.

Do primeiro contato até a finalização de sua participação, os entrevistados foram devidamente informados do teor estritamente acadêmico desta pesquisa. A intenção das

perguntas foi estabelecida não no sentido de se descobrir o nível de conhecimento dos professores sobre determinadas categorias da Geografia; tais questionamentos pretenderam, sim, fornecer indícios sobre o modo como as categorias geográficas Paisagem e Região eram pensadas no meio escolar. Nessa perspectiva, a formulação das perguntas e a maneira como são apresentadas possuem importância comparada às respostas obtidas, uma vez que, segundo Décio Rocha e Bruno Deusdará (2005), o pesquisador é coparticipante do processo de entrevista. Destarte, a concepção de entrevista adotada na pesquisa assemelha-se à definição elaborada por Maria Virgínia F. Rosa e Marlene Aparecida C. Arnoldi (2008);

Analisando a “Entrevista” como uma técnica de coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

Diante disso, o padrão adotado foi o da entrevista individual, realizada com o auxílio de um gravador e pautada no modelo semiestruturado. Nesse modelo, as questões elaboradas devem permitir ao entrevistado discorrer sobre seus pensamentos e reflexões a partir dos assuntos levantados. Por serem destinadas a pontos específicos da formação escolar e da vida profissional de professores, as entrevistas podem ser consideradas do tipo temáticas, de acordo com a classificação adotada pelo CPDOC/FGV¹⁵. As perguntas feitas aos depoentes foram construídas de forma a se evitarem respostas fechadas, buscando possibilitar o resgate da maior quantidade de informações possíveis sobre os temas abordados.

As entrevistas foram norteadas pelos mesmos objetivos a todos os entrevistados, entretanto, em certos momentos, houve a necessidade de o entrevistador/pesquisador enfatizar alguns pontos, ou mesmo reformular algumas perguntas, a fim de obter informações pertinentes ao tema pesquisado: além de escutar, o entrevistador também participa da entrevista. Para não influenciar a fala dos participantes, seguimos a conduta proposta pelo Programa de História Oral do CPDOC/FGV, que destaca, entre outros pontos, a atenção na elaboração de questões, o não constrangimento dos entrevistados e até mesmo o cuidado em posturas corporais, gestos, sinais de interesse e desinteresse.

Nos mesmos moldes da análise adotada para os documentos oficiais, as entrevistas devem ser precedidas da compreensão do contexto no qual estavam inseridos os sujeitos no período histórico abordado. Para tanto, foram elaboradas questões que pretenderam coletar

¹⁵ Ver Alberti (2004).

informações acerca dos locais e do período de formação dos entrevistados, instituições em que atuaram e possíveis formações complementares que se sucederam ao longo de suas carreiras. De acordo com Alberti (2005), é importante que a entrevista aborde aspectos da trajetória pessoal dos entrevistados; essas informações podem deixar claro ao pesquisador opiniões, posicionamentos e ideias pessoais significativas à pesquisa.

A preparação das questões é um momento decisivo da entrevista devido ao seu impacto ao longo de todo o processo de análise dos dados coletados. Para melhor aproveitar a fala dos entrevistados, foram abordados temas que permitissem a eles discorrer sobre diferentes aspectos de sua prática docente, possibilitando a identificação de elementos como: a compreensão dos professores acerca das categorias Paisagem e Região; a presença ou ausência dessas categorias durante sua formação escolar e acadêmica; e a apropriação de tais categorias na prática docente. Tais elementos ajudam a pensar em possíveis relações entre as formas de apropriação das categorias geográficas e a trajetória dos professores.

As perguntas utilizadas na captação de informações também abordaram diversos aspectos que envolvem a prática docente, como as formas de utilização do livro didático, participação em formações profissionais, percepção da influência de proposições curriculares em seu trabalho, alinhamento teórico e metodológico a tendências de pensamentos atuantes na Geografia Escolar, entre outros. Com esses dados, foi gerado um relevante material de análise que tornou mais rico e abrangente o conteúdo desta dissertação, permitindo identificar, por exemplo, se a relação entre o professor e as categorias é algo que parte do planejamento e da reflexão teórica sobre as demandas da Geografia Escolar, ou se é fruto do que foi estudado nos diferentes estágios de sua formação.

Logo após a realização da entrevista, o primeiro passo foi a transcrição do conteúdo gravado pelo pesquisador-entrevistador: quanto mais fiel à realidade for a transcrição, maiores as possibilidades de uma análise adequada. Posteriormente, as informações foram analisadas com a intenção de se identificarem os elementos de interesse da pesquisa, explicitados anteriormente. As questões que nortearam as entrevistas, assim como o termo de consentimento assinado pelos professores(as) entrevistados, podem ser conferidos nos anexos desta dissertação.

1.1.5 O livro didático como fonte histórica

Para as pretensões desta pesquisa, os livros didáticos são concebidos como importantes fontes históricas; representam conteúdos de uma determinada área do

conhecimento escolar que, sob condições do seu contexto político, educacional e social, retratam algo pensado como importante a ser transmitido aos estudantes. Segundo Bittencourt (1997, p; 72), o livro “cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos, etc.” A autora também afirma que o livro didático é portador de um conjunto de valores, ideologias e cultura, transmitindo assim o modo de pensamento dos grupos dominantes. Sobre sua produção e acessibilidade, Alain Choppin (2004) destaca os grandes avanços dos livros didáticos no período estudado, chegando a ser apontado como responsável por impulsionar o mercado editorial em muitos países. No caso do Brasil, desde o início do século XX, essas obras correspondem a dois terços de todas as publicações, números esses que, segundo Batista e Galvão (2009), permaneceram praticamente inalterados até o final desse século.

No que diz respeito à sua produção, os livros didáticos apresentam uma característica em comum que se faz presente na maioria dos países. Trata-se da vinculação ao poder público. Sobre essa questão, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, em sua dissertação de mestrado, mostra diferentes relações entre governos nacionais e a produção de livros didáticos, relações que vão desde o controle integral da produção das obras até a sua livre elaboração pela iniciativa privada. Entretanto, até neste segundo caso, a autora observa que pode haver interferência do governo, seja na elaboração de normas para a aquisição desse material pela rede pública, seja em fornecer subsídios para os livros que contemplem determinados requisitos, algo que se assemelha ao modelo adotado no Brasil, a partir do fim do Regime Militar.

Autores que tratam da História dos Livros Didáticos, como Kazumi Munakata (1997), consideram que a relação do Estado Brasileiro com a produção desses materiais foi oficialmente instituída com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), através da lei Nº 93 de 1937, e da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto 1.006 de 1938, sendo este último, segundo Cassiano (2003), responsável por tratar de aspectos relacionados à produção, importação e utilização desses materiais. Por décadas, sua produção foi fortemente atrelada ao governo federal, que em diferentes momentos interveio de modo a estabelecer diretrizes sobre aspectos que envolvem sua produção e configurações de conteúdos. A seguir, veremos alguns pontos importantes a respeito das políticas públicas em torno do livro didático diante do contexto pesquisado.

Durante o Regime Militar, o governo passa a exercer o controle da produção de livros didáticos por meio da criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), fruto do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) em 1966, que possibilitou a aplicação de capital¹⁶ estadunidense na educação brasileira, acompanhado da interferência estrangeira nesse setor. Tal fato gerou incômodo entre profissionais ligados à educação e de parte da opinião pública. No mesmo contexto, foi criada também a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) em 1967, cujo objetivo era produzir materiais didáticos para as instituições de ensino. Entretanto, devido à falta de orçamento, o MEC teve que recorrer ao sistema de co-edição com empresas editoriais nacionais, a fim de produzir e distribuir livros didáticos em grande escala, como mostra Cassiano (2003).

Com uma breve trajetória, a COLTED foi extinta em 1971, deixando a cargo do INL a responsabilidade pelo trabalho de coedição junto às editoras privadas.

Sobre as diretrizes do INL, foi criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que já em 1976 era integrado à FENAME. Durante esse período, os livros didáticos só eram entregues a alunos do 1º grau das redes públicas considerados carentes, como aponta Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2003).

Mudanças significativas em relação às políticas públicas vieram no ano 1985, em pleno cenário de abertura política. É instituído, pelo decreto 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que promoveu alterações em relação ao programa de livros didáticos então vigente. Essas alterações abrangeram: a substituição dos livros descartáveis por outros que deveriam ser reutilizados nos anos seguintes; a escolha direta dos livros pelos professores; a aquisição das obras pelo governo federal e o repasse às escolas públicas; e o atendimento a todos os alunos que cursam o Ensino Fundamental¹⁷.

Com a implantação do PNLD, a produção e a distribuição de livros didáticos no Brasil foram consideradas por Choppin (1998) como liberais; desse modo, bastaria que os professores escolhessem as obras produzidas por editoras privadas, e tais obras seriam adquiridas pelo poder público. Porém, o autor aponta que a produção destinada à educação era de péssima qualidade; algumas obras eram desvinculadas dos currículos oficiais, outras

¹⁶ Batista (2001) mostra que, através do acordo MEC/USAID, foi realizada a distribuição de 51 milhões de livros em um período de três anos, fato considerável para a época.

¹⁷ Segundo Munakata (1997), esse item só foi contemplado a partir de 1996, quando os estudantes de 5ª a 8ª séries também passaram a receber os livros integralmente.

traziam teorias obsoletas ou mesmo transmitiam valores que contrariavam a ideia de cidadania. A escolha de livros com tais problemas é justificada por Choppin (1998), pela incapacidade dos professores em elaborar critérios eficientes para a avaliação desse material, reflexo de carências em sua formação. Buscando soluções, o MEC começou a publicar, a partir de 1996, o “Guia de livros didáticos”, que contém as obras disponíveis para a aquisição nas redes oficiais de ensino, agora previamente selecionadas. Destarte, um número considerável de livros, conforme observa Cassiano (2003), foi excluído, principalmente por equívocos conceituais. Segundo Batista (2001), os critérios para análise dos livros didáticos passam pela adequação didática pedagógica, qualidade editorial e gráfica e a relevância do exemplar do professor como meio capaz de contribuir para a atualização da formação docente e orientar o uso da obra. A presença de expressões que remetam a qualquer forma de preconceito passa a ser responsável pela exclusão do livro.

Ao longo dos anos 2000, as formas de avaliação vão se aperfeiçoando à medida que o “Guia de Livros Didáticos” se torna mais complexo. Nesse cenário, os critérios de avaliação aumentam, a avaliação passa a contar com a participação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento geográfico, muitos dos quais ligados à formação de professores, com destaque para as universidades federais de todo o País, conferindo a esse documento maior credibilidade frente à sociedade e às próprias editoras.

Na esfera desta pesquisa, o livro didático é concebido como uma fonte histórica que permite pensar sobre as formas de apropriação de categorias da Geografia, ao longo das últimas décadas. Mesmo vinculados ao currículo prescrito, uma vez que devem seguir as regulamentações governamentais e se adequar a programas curriculares vigentes, os livros didáticos são tratados como fruto da interação entre os atores responsáveis por sua produção e as diferentes representações sociais presentes em seu meio, ou seja, os diferentes contextos que permeiam o seu trabalho. Sobre essa questão, Anne-Marie Chartier afirma que “os manuais didáticos sofrem influência de diretrizes disciplinares, mas este não seria o único fator na criação do livro didático, estão envolvidos também aspectos da cultura do autor, de sua pesquisa científica, formação política e até preferências estéticas” (2007, p.149).

Quanto à forma de análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos, Choppin (2004) apresenta duas tendências. A primeira faz referência à crítica ideológica e cultural das obras, e a segunda busca uma análise de cunho epistemológico ou didático, sendo esta última aceção cada vez mais aceita por pesquisadores a partir de 1970. O fato é que elementos

presentes nessas duas formas de análise não podem ser descartados; deve-se ampliar o campo de visão do pesquisador frente à complexidade do seu material de estudo. Desse modo, ao se tratar da apropriação de Paisagem e Região, na qualidade de um recurso didático, não foram desconsiderados outros fatores que interferem em seu conteúdo.

Apesar de considerar os livros didáticos como fonte, a pesquisa realizada não propõe uma análise simplesmente descritiva, limitada apenas a determinados conteúdos desvinculados de condicionantes técnicos, pedagógicos, sociais, entre outros. Segundo Batista e Galvão (2009), o livro didático, quando analisado de forma superficial, geralmente buscando compreender temas específicos como conceitos, personagens, áreas do conhecimento, torna-se um trabalho atrativo para pesquisadores iniciantes. A análise de conteúdos presentes em fontes como essas deve problematizar a esfera de sua produção¹⁸, visto que nenhum capítulo, conceito ou definição presentes em uma obra podem ser considerados fora de seu conjunto, muito menos distantes das condições técnicas, econômicas e políticas em que foram elaborados.

Ao considerar o livro didático como um meio no qual as categorias Paisagem e Região podem ser apropriadas na Geografia Escolar, pretende-se analisar esse material, de maneira ampla, considerando o contexto de sua produção, com foco sobre os conteúdos em que as categorias estudadas podem se fazer presentes, permitindo, assim, pensar sobre as formas de apropriação de categorias da Geografia ao longo das últimas décadas.

Os livros didáticos de Geografia escolhidos referem-se aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, utilizados entre 1971 e 2010. Nessas séries, são tratados os temas e os conteúdos que abordam de maneira mais efetiva as categorias geográficas estudadas. A dificuldade em encontrar livros didáticos fez necessária a consulta a diversos acervos públicos como: a Biblioteca do Professor, localizada na Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais (MAGISTRA); a biblioteca da Faculdade de Educação, do Instituto de Geociência e outras bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); além da Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo. Mesmo assim, algumas obras foram encontradas somente em sebos, após árdua pesquisa.

¹⁸ Como já foi mencionado, os fatores que compõem a esfera de produção de um livro didático dizem respeito à editora, ao autor, ao mercado editorial, às diretrizes educacionais, entre outros.

1.2 Estruturação dos capítulos

No capítulo II, foram resgatadas, sob a perspectiva de diferentes tendências do pensamento geográfico, variadas formas de concepção das categorias Paisagem e Região. Apesar de se tentar estabelecer certa cronologia, é bom que se alerte para o fato de que essas tendências não podem ter sua atuação datada com precisão, no que se refere à produção geográfica brasileira. Desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX por grandes escolas geográficas mundiais¹⁹, essas tendências do pensamento geográfico só começam a ganhar espaço na Geografia Escolar brasileira gradualmente a partir da década de 1970, com destaque para o período de abertura política, em meados da década de 1980.

Os capítulos 2, 3 e 4 buscam compreender, a partir da utilização de fontes já citadas – os documentos oficiais, os livros didáticos e as entrevistas com professores –, como as categorias Paisagem e Região são apropriadas na Geografia Escolar ao longo do recorte histórico pesquisado. Para proporcionar melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, foi realizada a divisão do recorte temporal em três períodos, nos quais pudemos verificar com maior clareza as mudanças na forma de apropriação das categorias estudadas. A periodização adotada indica momentos históricos em que o pensamento geográfico, presente no meio escolar, passa a ser influenciado de forma mais efetiva por movimentos de renovação já fortalecidos no âmbito acadêmico, como também presentes em propostas curriculares e nos livros didáticos.

1.2.1 Capítulo III; de 1971 a 1984

O primeiro período a ser analisado compreende de 1971 a 1984, quando a educação primária e a secundária passam a ser norteadas pelas diretrizes e normas da Lei 5.692 de 1971, por meio da qual o governo militar delimitava os princípios que deveriam ser seguidos por todos os estados e municípios. As diretrizes estabelecidas por essa lei, bem como as mudanças que promoveram na educação básica brasileira, tiveram impacto direto na SEE/MG, como é visto na análise do Programa de ensino do 1º. grau para Estudos Sociais de 1973. As influências do Regime Militar no campo educacional começam a perder força com o processo de abertura política que se estende até o fim desse regime no início de 1985. No que se refere às entrevistas, o segundo capítulo tem a participação das professoras Ana e Carolina,

¹⁹ Destacam-se como escolas geográficas de grande influência mundial ao longo do século XX a França e a Alemanha, com destaque também para os Estados Unidos e Inglaterra.

hoje aposentadas, mas que atuaram em diferentes instituições particulares e nas redes pública estadual e municipal em Belo Horizonte.

Para tratar da presença das categorias em livros didáticos, foram analisadas duas coletâneas: a primeira, produzida por Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos; e a segunda, por Melhem Adas. Ambas compreendem obras de 5^a a 8^a séries, publicadas respectivamente pela editora Vigília e Moderna, durante o recorte histórico abordado no capítulo. Tais autores foram considerados de grande destaque pelas professoras entrevistadas durante o período em que lecionaram.

1.2.2 Capítulo IV; de 1985 a 1997

O recorte histórico abordado neste capítulo abrange desde o fim do Regime Militar até o início dos debates para a produção dos PCN, no ano de 1997. Neste período, houve a elaboração de proposições curriculares para a educação básica em diferentes estados, resultado do fortalecimento das políticas estaduais de educação, como aconteceu em Minas Gerais, geralmente acompanhadas do sentimento de ruptura com concepções educacionais adotadas anteriormente, consideradas, a partir de então, como ultrapassadas. Entre as propostas curriculares analisadas, estão o Programa de Geografia de 1º Grau de 1987 e o Programa de Ensino Fundamental – Geografia (5^a a 8^a séries), de 1995.

Sobre esse momento histórico, o capítulo traz a entrevista realizada com o professor José, cuja graduação e docência tiveram início nesse período de grandes mudanças não apenas para a Geografia, mas para as Ciências Sociais de modo geral. Em relação aos livros didáticos, foi realizada a análise da coletânea elaborada por Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos de Carvalho, publicada no ano de 1993 pela editora Atual.

1.2.3 Capítulo V; de 1998 a 2010

O período estudado no quarto capítulo tem início com a publicação dos PCN em 1998, documento elaborado pelo MEC, cujo objetivo principal é servir de fundamento para a prática pedagógica na educação básica. Na parte destinada à Geografia, os PCN trazem aspectos de diferentes tendências do pensamento geográfico, as quais contribuem para o desenvolvimento de novas concepções teóricas e metodológicas no ensino dessa ciência; concepções, por sua vez, pautadas em aspectos do pensamento Crítico de fundamentação no Materialismo

Histórico, assim como do pensamento Humanístico e Cultural que se relacionam com a filosofia Fenomenológica. Nos PCN, fica clara a importância da apropriação de categorias geográficas básicas, entre as quais estão Paisagem e Região, compreendidas como um instrumento capaz de auxiliar o ensino dos temas, dos conteúdos e dos fenômenos estudados pela Geografia.

Para este momento da pesquisa, entrevistamos os professores “João” e “Francisco”, que concluíram a graduação e iniciaram sua trajetória no Ensino Fundamental após a publicação dos PCN. Os autores indicados pelos professores como aqueles com os quais mais se identificam em relação à pertinência ao trabalho docente foram Melhem Adas e Elian Alabi Lucci, autores cujas obras analisadas foram publicadas já a partir dos anos 2000 pelas editoras Moderna e Saraiva.

Apesar de bem definidos, os períodos delimitados não são marcos intransponíveis, uma vez que os movimentos de renovação do pensamento geográfico se desenvolveram de modo bem heterogêneo na diversidade de instituições escolares brasileiras. Porém, alguns acontecimentos, como a implementação da Lei 5.691/71, a abertura política que possibilitou a elaboração de novas propostas curriculares e a elaboração dos PCN, surgem como referências para pensarmos sobre a trajetória da Geografia Escolar nas últimas décadas, à medida que promovem mudanças de direção a serem seguidas, mesmo que de forma lenta, por esta área do conhecimento.

2 – O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E O DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS PAISAGEM E REGIÃO

2.1 Breve histórico do ensino de Geografia no Brasil

A trajetória da Geografia Escolar brasileira é iniciada em muitos trabalhos no ano de 1837²⁰, como podemos ver em Adriany Melo, *et al.* (2006), Genylton Odilon Rêgo da Rocha (2014) e Antônio Carlos Robert de Moraes (1983), com a fundação do Imperial Colégio Pedro II. Nesse contexto, o ensino de Geografia aparece já no primeiro currículo dessa instituição destinado às três últimas séries do ensino secundário. Nesse sentido, segundo Moraes (1983), o referido ensino tinha como principal objetivo o estudo da superfície da terra a partir de seus elementos naturais. Essa falta de clareza em relação ao seu objeto contribuiu para que a Geografia fosse vista como uma ciência sintética, ou seja, que trabalha com dados de outras ciências, tendo como método de ensino a descrição. Outra característica da Geografia ensinada no Colégio Pedro II era sua fundamentação nos preceitos da educação francesa, algo que ocorria também com outras áreas do conhecimento. Sobre esse assunto, Rocha (2014, p. 16) diz que:

O ideal de ensino acabou sendo trazido do estrangeiro. Foi da França que se “transplantou” o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se esta afirmativa é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do Império.

Em sua tese de doutorado, Jeane Medeiros Silva (2012) mostra que o ensino de Geografia no Brasil remete a períodos anteriores à sua inclusão no currículo do Colégio Pedro II; para comprovar essa afirmação, são apresentadas diversas obras didáticas com datação anterior ao ano de 1837, sendo que a mais antiga delas remete a 1814²¹, denominada “Elementos de Astronomia para alunos da Academia Real Militar”. A autora mostra que o ensino de Geografia ao longo do século XIX tinha como característica, além da utilidade militar, suprir a necessidade das elites coloniais de caminhar no mesmo sentido da educação presente em países europeus, como pode ser visto em Rocha (1996). Entretanto, a autora dá ênfase a outro aspecto que ganha força na educação brasileira a partir de 1822, com a

²⁰ O colégio Pedro II foi fundado em dezembro de 1937; já em 1838 foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, órgão de grande importância para a promoção da Geografia no Brasil.

²¹ A autora deixa claro que o ensino de Geografia esteve presente no Brasil ainda antes, porém sem a presença de materiais didáticos específicos.

independência política: trata-se da intencionalidade de o governo difundir o conhecimento científico junto a ideais nacionalistas, vistos como importantes para a formação do Estado Brasileiro. Nesse contexto, a Geografia teve o papel de transmitir sentimentos nacionalistas através da valorização do território nacional e dos seus principais recursos naturais. Essa característica presente no ensino de Geografia expande-se para camadas menos favorecidas da sociedade à medida que a educação e os livros didáticos tornam-se mais acessíveis.

Silva (2012) afirma que, durante o século XIX, antes de a Geografia ser considerada uma ciência moderna com objeto de estudo e métodos próprios, foi comum o seu ensino em duas vertentes: uma ligada à área das engenharias, dotada de conotação matemática; e outra de caráter descritivo, utilizada em disciplinas e cursos voltados às Humanidades. No entanto, a autora deixa claro que não havia fronteiras claras entre essas duas concepções, fornecendo a essa área do conhecimento um aspecto de informalidade, evidenciada pela variedade na formação²² dos professores encarregados do seu ensino no meio escolar. Esse quadro só começou a apresentar mudanças significativas com a implementação dos cursos superiores em Geografia, a partir da década de 1930.

Ainda segundo Silva (2012), o desenvolvimento do setor editorial proporcionou certo crescimento do número de obras produzidas no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. No entanto, até as primeiras décadas do XX, a autora destaca que as obras apresentavam pouca variação no que se refere aos seus conteúdos. Estes, por sua vez, geralmente continham elementos da Cosmografia, em que eram estudados os astros do universo e seus comportamentos, além da divisão da Terra em latitudes e longitudes; da Geografia Física, na qual eram abordados aspectos naturais, como a localização das terras emersas; dos tipos climáticos, vegetacionais e da distribuição populacional em diferentes áreas do globo; e da Geografia Política, pautada na descrição das divisões territoriais internas, no caso, as províncias brasileiras, e também de áreas mais longínquas como o extremo Oriente e a Oceania. Vale ressaltar que essas três vertentes do conhecimento geográfico, Cosmografia, Geografia Física e Geografia Política, já estavam prescritas na plataforma curricular do ensino secundário do Colégio Pedro II referente ao ano de 1850, mostrando a força de sua prescrição, já que, nesse período, essa era uma instituição de ensino que servia de referência para as demais, inclusive no que se refere aos conteúdos disciplinares.

²²Visto que os primeiros cursos de formação de professores em universidades brasileiras datam da década de 1930, até as primeiras décadas do século XX era comum que importantes nomes da Geografia brasileira não tivessem formação acadêmica em Geografia, como foi o caso de Delgado de Carvalho.

No âmbito didático, Silva (2012) destaca que as obras já mostravam maior preocupação com metodologias de ensino a partir do século XIX, porém os conteúdos eram apresentados de forma fragmentada, separando-se, por exemplo, os temas relacionados ao meio natural de outros que envolvessem política. No fim do referido século, mais precisamente em 1890, ocorre a intitulada Reforma Benjamim Constant, que contribuiu para a consolidação da Geografia no meio educacional ao prescrever seu ensino para oito das então nove séries do 1º. grau, tal como para todas as sete séries do ensino secundário.

Já na década de 1930, aconteceram grandes avanços na Geografia brasileira, como a criação do curso superior em Geografia no ano de 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), e na Universidade do Distrito Federal em 1935, considerados grandes marcos para o ensino da Geografia no País. Nessa ocasião, professores oriundos da França, como Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, com forte influência da escola de Vidal de La Blache²³, corroboraram essa tradição no Brasil, como podemos ver em Moreira (2014) e Pontuschka, *et al.* (2009). A autora também diz que, antes da criação da FFCL-USP, os professores que lecionavam Geografia nas escolas tinham diversas formações de origem, como Advocacia, Medicina, Engenharia, entre outras.

Segundo Eduardo José Pereira Maia (2014), obras clássicas da História da Geografia²⁴ apontam que o ensino dessa ciência foi devidamente institucionalizado no Brasil a partir da década de 1930. Nesse período, além da criação dos primeiros cursos superiores, foi fundada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1934, e o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), em 1938. De acordo com Maia (2014), esse entendimento pode levar à interpretação da Geografia Escolar como uma vulgarização de um saber maior, ou seja, uma síntese de sua ciência de referência; ademais, isso implica não considerar a produção geográfica brasileira entre o século XIX e o início do XX. Trabalhos mais recentes tendem a considerar que, mesmo antes de ser estabelecida oficialmente como disciplina acadêmica, a Geografia já se fazia presente no meio escolar, como afirmam Silva (2012) e Maia (2014).

²³ Vidal de La Blache foi um dos pensadores mais importantes para a Geografia, sendo considerado o criador da Geografia Humana; entre o seu legado também se destacam grandes contribuições para Geografia Regional.

²⁴ Eduardo José Pereira Maia considera como obras clássicas da história da Geografia os trabalhos de Pasquale Petrone (1979), Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (1980), Nelson Werneck Sodré (1982), Manuel Correa de Andrade (1992), José Veríssimo de Costa Pereira (1994), Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira (1999) e Ruy Moreira (2010).

O desenvolvimento da produção geográfica brasileira, a partir da década 1930, associado ao crescimento do número de estudantes²⁵ e ao desenvolvimento do mercado editorial, possibilitaram a ampliação do que veio a se tornar um grande mercado para a produção geográfica e para a comercialização de livros didáticos de Geografia. Nesse contexto, destacaram-se autores como Aroldo de Azevedo e Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que também adquiriram prestígio no meio acadêmico. Sobre a forma como os conteúdos dessas obras eram apresentados, podemos destacar a clara vinculação ao pensamento geográfico moderno em sua tendência clássica, na qual os processos de descrição, classificação e enumeração podem ser facilmente percebidos. Para Moraes (1983), tais processos são pertinentes no ensino de fatos referentes ao espaço geográfico, constituindo etapas de sua apreensão. Entretanto, a Geografia Escolar, hoje, não pode se limitar a essa metodologia, como o fez a Geografia denominada Clássica. Sobre os livros didáticos produzidos à luz dessa tendência de pensamento até a segunda metade do século XX, Pontuschka *et al.* (2009) aponta que esses materiais seguiam o modelo de Geografia vigente na Europa, dando ênfase à “enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades, etc” (p.46).

Nas décadas de 1940 a 1960, alguns livros didáticos ganham destaque em âmbito nacional, chegando a alcançar centenas de milhares de exemplares, principalmente as obras que reuniam não só Geografia, mas um conjunto de disciplinas escolares. Como exemplo, podem-se citar os compêndios “O nosso Brasil”, de Hildebrando de Lima, publicado pela primeira vez em 1943, e “Programa de Admissão”, publicado até fins dos anos 60, cuja parte destinada à Geografia foi produzida por Aroldo de Azevedo. Nesses dois casos, são notadas características que fizeram parte da Geografia Escolar nesse período, isto é, o ufanismo em relação ao território brasileiro, que destaca elementos como sua dimensão continental, a variedade de recursos naturais e a cultura nacional, e, ainda que pouco aprofundados, os aspectos relacionados à política e à economia. Tais aspectos podem ser notados de maneira relevante nos livros didáticos até fins nos anos 70. A partir desse período, outras tendências de pensamento ganham força na produção geográfica brasileira, modificando de forma considerável a Geografia Escolar, como veremos no decorrer da dissertação.

²⁵ Em sua tese de doutorado, Jeane Medeiros Silva mostra que o número de estudantes do secundário salta de menos de 25 mil, em 1989, para mais de 170 mil em 1940.

2.2 O Desenvolvimento das categorias Paisagem e Região no pensamento geográfico

Enquanto um simples termo do nosso cotidiano – “Paisagem” – é comumente empregado em nossa sociedade para se referir a determinados cenários, sejam naturais ou construídos pelo ser humano, ele também pode ser associado à noção de beleza e retratado através de fotografias, filmagens e pinturas, sendo esta última forma, segundo Eugênia Maria Dantas e Ione Rodrigues Morais (2012), a responsável pela disseminação do seu valor estético durante os séculos XVII e XVIII. Para além dessa perspectiva, a categoria Paisagem tem valores e significados específicos na Geografia, constituindo um elemento de destaque em estudos vinculados a diferentes concepções teóricas e metodológicas atuantes no pensamento geográfico.

Já Região é definida por Corrêa (2001b) como uma classe espacial ou conjunto de áreas com relativa uniformidade interna e grandes diferenças, quando comparadas às outras áreas. A noção de Região como categoria geográfica surge, segundo Gomes (2001, p.56), de sua capacidade de “sintetizar a ação transformadora do homem sobre um determinado ambiente”. Diante desse entendimento, Região passa a ser caracterizada não apenas por unidades morfológicas naturais, mas também como resultado da ação humana que a modifica de acordo com os padrões de sua cultura. Segundo Gomes (2001), essa noção de Região recebe a nomenclatura de Região-Paisagem em obras de origem alemã e anglo-saxônica.

Em sua obra “Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea”, publicada em 1981, Horácio Capel utiliza autores como Humboldt, Ratzel, Vidal de La Blache, Jean Brunhes e Pierre Deffontaines para fazer uma minuciosa trajetória das categorias Paisagem e Região nas escolas geográficas alemã e francesa. Nesse notável esforço, Capel constata que, em ambas, há aspectos em comum na forma de conceber essas categorias, consideradas pelo autor como essenciais para o desenvolvimento da Geografia, como podemos notar na seguinte passagem:

El paisaje, en efecto, se convirtió desde principios del siglo XIX en un objeto esencial de la investigación geográfica. Se aceptó que lá combinación de los fenómenos en lá superficie terrestre se en tipos diferentes de paisaje... en unas morfologias diferenciadas del territorio. El paisaje traduciría de alguna manera lãs interacciones entre los distintos elementos físicos y entre estos e los grupos: de hecho, la concepción paisajista se preocupa sobre todo del resultado material de estas interacciones, más que de ellas mismas. Cada región, por otra parte, se traduce en un paisaje, y estes es reflejo de la diferenciación espacial. (CAPEL, 1981, p.345)

Segundo Capel (1981), durante as primeiras décadas do século XX, a noção de Paisagem assumia uma ampla função nos estudos geográficos realizados na Alemanha, abrangendo uma série de elementos espaciais como o clima, o solo, os recursos hídricos, a vegetação e a cultura dos povos que sobre ela exercem influência, sendo este último elemento ligado à linha Culturalista, que tinha relação direta com a Geografia Cultural produzida pela *Escola de Berkeley*²⁶, nos Estados Unidos, fruto da ligação entre o geógrafo alemão Oscar Schmied e o americano Carl Sauer.

Sobre o mesmo período histórico, Capel (1981) atribui à Geografia francesa o mesmo interesse pela categoria Paisagem, tal como sua relação com a categoria Região. Ao analisar como exemplo o trabalho de Maximilian Sorre, intitulado “*La Connaissance Du paysage humain*” de 1958, Capel deixa claro que o autor caracteriza a categoria Região a partir do domínio de uma ou mais paisagens, como também aponta dificuldades em estudar paisagens resultantes de ações humanas devido à impossibilidade de estabelecer tipologias que caracterizem seus atributos, o que é compreensível, haja vista as particularidades que envolvem a relação de uma determinada sociedade com o meio natural em que está inserida. Ainda sobre a escola geográfica francesa, o autor ressalta o fato de o avanço na utilização dessas categorias não ser acompanhado da reflexão teórica necessária, o que resulta em críticas advindas principalmente de morfologistas sociais, entre os quais está Lucien Febvre. Para o sociólogo, caberia à Geografia questionar quais aspectos de uma determinada paisagem são moldados historicamente pela capacidade de atuação dos seres humanos sobre diferentes meios.

Sobre a produção geográfica brasileira desenvolvida por centros acadêmicos e por órgãos de pesquisa, as categorias geográficas de Paisagem e Região remetem inicialmente à influência das monografias regionais francesas (GOMES, 2005), o que pode ser entendido, em parte, pela presença de professores provenientes desse país na fundação de cursos superiores em Geografia. Tal forma de apropriação dessas categorias predominou até por volta da década de 1970. A partir desse momento, tendências geográficas de bases teóricas distintas passaram a atuar de modo afetivo na Geografia brasileira, possibilitando diferentes apropriações das categorias Paisagem e Região, cuja relevância se mantém ao longo do recorte histórico estudado.

²⁶ Movimento liderado por Carl Sauer na Universidade de Berkeley, na Califórnia, que, de acordo com Corrêa e Rosendahl (2003), promoveu a valorização do historicismo e da antropologia cultural em trabalhos geográficos, a fim de entender, no presente, as diferenças e características promovidas por diferentes culturas entre determinadas localidades.

De acordo com Silva (2012), a primeira forma de regionalização geográfica do território nacional, utilizada em uma obra didática, remete ao ano de 1905 e foi elaborada por Manuel Said Ali Ida (1861-1953), no livro “Compêndio de Geografia Elementar”. O autor propôs a divisão do Brasil em cinco zonas geográficas, elaboradas de acordo com suas principais atividades econômicas, considerando em segundo plano aspectos como as características naturais desse território. Dessa forma, obteve-se a seguinte regionalização dos estados que formavam o território nacional na época:

Figura 1 - Divisão regional do território brasileiro elaborada por Manuel Said Ali Ida



Fonte: <http://geografiaxou.blogspot.com.br/2016/10/>, acessado em 15/02/2018

Apesar da pouca repercussão na época da publicação, visto que a obra teve apenas uma edição e não apresentava a proposta de regionalização representada em um mapa, como observa Silva (2012), a ideia de Said Ali foi de grande valor para autores como Delgado de Carvalho e até mesmo para órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em sua proposta, o autor sugere a utilização de Região como categoria de análise para o ensino em Geografia na educação secundária. Seu trabalho permite pensar o território brasileiro sobre os diferentes pontos que se convergem, formando traços de união, ou sobre aqueles que se distanciam, estabelecendo as rupturas encontradas no território

nacional, de acordo com os critérios de regionalização adotados. Apesar de seguir os traçados originários da divisão entre os estados, fato marcante até os dias de hoje na forma de se pensar o território nacional, pode-se se dizer que a proposta de Said Ali foi um grande exercício que envolveu áreas até então pensadas separadamente na Geografia Escolar brasileira, como aspectos econômicos, naturais, humanos e políticos.

Segundo Silva (2012), era comum que o estudo do território nacional, anteriormente aos esforços de regionalização elaborados por Said Ali, Delgado de Carvalho, entre outros, fosse realizado sem maiores critérios de organização, iniciando-se em muitos casos pelo estado do Amazonas e seguindo pelos estados vizinhos até completar todas as divisões políticas do Brasil.

O modelo de regionalização elaborado por Delgado de Carvalho em 1913 teve grande repercussão não apenas no meio escolar, mas na produção geográfica de modo geral. Por ser contra o ensino em Geografia meramente descritivo, baseado na enumeração, classificação e descrição formal de elementos presentes em um determinado espaço, o autor busca agrupar as unidades administrativas que compõem o Brasil, baseando-se em critérios naturais e econômicos, resultando em um quadro semelhante, porém de maior repercussão, quando comparado à regionalização de Said Ali, como podemos observar na figura 2.

Figura 2 - Divisão regional do território brasileiro elaborada por Delgado de Carvalho



Sobre as contribuições de Delgado de Carvalho para o desenvolvimento de uma Geografia Escolar que não fosse caracterizada pela memorização de informações por parte dos alunos, Silva (2012) menciona que:

O movimento introduzido por Delgado de Carvalho assinala uma transformação teórico-metodológica tanto no sentido epistemológico da ciência geográfica brasileira quanto da pedagogia do seu ensino, fundamentada na migração de uma Geografia ancorada na nomenclatura descritiva em direção a explicação dos processos espaciais, um avanço que moveria a Geografia da fragmentação completa para uma fragmentação relativa: a Geografia descritiva com uma abordagem física, uma abordagem política e uma abordagem cosmográfica, que paulatinamente se reorganizarão em uma Geografia Física e uma Geografia Humana. Por exemplo: a Geografia Física em sua abordagem moderna clássica espalhava-se em uma superfície discursiva que elencava os fatos e fenômenos na tentativa de explicá-los, não apenas citá-los (SILVA, 2012, p.261).

Apesar dos esforços de professores como Delgado de Carvalho e Antônio Raja Gabaglia²⁷, sendo esse último grande incentivador da realização de experimentos práticos nas aulas de Geografia, o ensino pautado na memorização de fatos ou características espaciais ainda predominou durante décadas, como pode ser verificado no conteúdo da maior parte dos livros didáticos empregados até por volta da década de 1980, quando outras concepções geográficas, também dotadas de críticas e elogios no meio científico, trouxeram uma nova roupagem para a Geografia Escolar brasileira. Vale ressaltar que o procedimento descritivo é caro à produção geográfica, independente do período histórico, sendo utilizado de diferentes formas na Geografia Escolar. Esse recurso metodológico não deve ser criticado sem a devida consideração do contexto ao qual está vinculado.

2.3 A Trajetória das categorias Paisagem e Região sob a perspectiva das principais tendências do pensamento geográfico moderno

A seguir, trataremos das abordagens de Paisagem e Região presentes em diferentes tendências do pensamento geográfico, verificadas em trabalhos cujo embasamento teórico e metodológico atribui características específicas a essas categorias. Paisagem e Região foram analisadas de forma separada para que pudéssemos perceber mais claramente as diferenças e as aproximações teóricas e metodológicas existentes entre suas diferentes concepções.

²⁷ Antônio Raja Gabaglia foi professor de Geografia no Colégio Pedro II nas primeiras décadas do século XX.

2.3.1 Apropriações da categoria de análise geográfica Paisagem

Desde a sistematização da Geografia como disciplina acadêmica, nas últimas décadas do século XIX até meados da década de 1970, conforme podemos ver em Gomes (2005), a produção geográfica brasileira foi predominantemente marcada, segundo Corrêa (2000), por tendências de pensamento adjetivadas como Clássica (GOMES 2005; MOREIRA 2009), Moderna (VESENTINI 2008; MELO *et al.*, 2006), ou Tradicional (CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2000; CAVALCANTI 1998; MORAES 1983). Esse conjunto de tendências do pensamento geográfico é concebido por muitos geógrafos como uma ciência de características predominantemente positivistas²⁸; no entanto, Gomes (2005) diz que, sobre essa perspectiva geográfica, há também a influência dos pensamentos fenomenológico e historicista provenientes de pensadores como Kant²⁹ e Herder³⁰.

Ao falarmos desse conjunto de tendências de pensamento, devemos considerar as principais teorias que atuaram na sua configuração, como foi o caso do pensamento naturalista proveniente do estudo de elementos da natureza inspirados pelos trabalhos de Charles Darwin e Jean-Baptiste Lamarck, consoante observa Moraes (1983). Para ilustrar essa forma de pensamento, Corrêa (1990) destaca a relação estabelecida entre as condições naturais de uma determinada área, como, por exemplo, do clima com o desenvolvimento social e econômico de sua população. Desse modo, as variações de temperatura, ao longo do ano, tenderiam a determinar o comportamento do ser humano e a interferir na sua capacidade de progredir, ou seja, prosperariam aqueles países ou povos localizados em áreas climáticas mais propícias. Segundo o autor, essa concepção era recorrentemente empregada como forma de justificar as políticas imperialistas praticadas pelas potências mundiais. Alguns pesquisadores que tratam da história da Geografia, como é o caso do próprio Roberto Lobato Corrêa, atribuem o termo Determinista³¹ para tratar do pensamento naturalista na Geografia; entretanto, Capel (1981) e Moraes (1983) afirmam que esse termo pode ter sido empregado com certo radicalismo, uma vez que os aspectos do pensamento naturalista também são

²⁸ De acordo com Fonseca (1996), o movimento positivista surge na França após a Revolução de 1789, com o objetivo de restaurar a ordem vigente que deveria ser mantida através da submissão do indivíduo às instituições consideradas legítimas, como família, escola e religião.

²⁹ Na Geografia, Gomes (2005) destaca a influência da fenomenologia Kantiana, definida como o encontro entre o conteúdo empírico de um fenômeno e a elaboração da forma para apreendê-lo.

³⁰ Herder (1744-1803), nascido na Prússia, foi filósofo e um dos formadores do movimento pré-romântico na Alemanha, além de ser considerado um dos principais expoentes do historicismo alemão.

³¹ Segundo Capel (1981) e Corrêa (1990), o pensamento Determinista foi usado para explicar a expansão colonial das grandes potências capitalistas no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

encontrados em obras de expoentes da Geografia como Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache, conforme pode ser visto na seguinte passagem:

Em termos de método, a proposta de Vidal de La Blache não rompeu com as formulações de Ratzel, foi antes um prosseguimento destas. As únicas diferenças residiram naqueles pontos de princípio já discutidos. Vidal era mais relativista, negando a idéia de causalidade e determinação de Ratzel; assim seu enfoque era menos generalizador. De resto, o fundamento positivista aproxima as concepções dos dois autores, e, vinculado a este, a aceitação de uma metodologia de pesquisa oriunda das ciências naturais. Vidal, mais do que Ratzel, hostilizou o pensamento abstrato e o raciocínio especulativo, propondo o método empírico-indutivo, pelos quais só se formulam juízos a partir dos dados da observação direta, considera-se a realidade como o mundo dos sentidos, limitasse a explicação aos elementos e processos visíveis. (MORAES. 1983, p.25)

Em contraposição ao pensamento naturalista, ainda no fim do século XIX e início do século XX, emerge o pensamento possibilista, segundo o qual a natureza é compreendida como fornecedora de possibilidades para que o homem, principal agente geográfico, possa se estabelecer e possa modificá-la. Posteriormente, é difundido o método de análise regional, famoso no Brasil pela escola geográfica francesa.

O estudo da relação entre o ser humano e a natureza fez com que a categoria Paisagem remetesse a aspectos como: a disposição de localidades agrícolas em um dado território e a presença de áreas residenciais em assentamentos urbanos, áreas de florestas, entre outros, conforme pode ser visto em CORRÊA (1990). De acordo com essa perspectiva, o autor ainda destaca a apreensão de Paisagem a partir do método empírico-indutivo, ou seja, relacionada a algo concreto, passível de ser classificado por suas características aparentes. Outro ponto importante para essa categoria é sua proximidade com a noção de região, conferindo a Paisagem a função de permitir a visualização e a descrição das características de diferentes ambientes, servindo como embasamento para sua distinção e posterior regionalização. Um dos principais geógrafos pautados nessa perspectiva foi Paul Vidal de La Blache, cuja produção geográfica contribuiu para a análise da paisagem, a partir das modificações provocadas pelo ser humano no meio natural. Segundo Capel (1981, p. 325), de acordo com essa tendência, Paisagem foi denominada por geógrafos alemães como “*expression de un territoire (landschaftsbild) y resultado morfológico de los diversos factores en interacción*”, o que incluiria as modificações elaboradas pelo ser humano.

Frequentemente, trabalhos produzidos em um contexto histórico no qual predominem elementos da Geografia em sua vertente Moderna Clássica são tratados de forma pejorativa, principalmente por pesquisadores que não consideram devidamente o ambiente de sua

produção. Outros questionamentos atribuídos a essa concepção geográfica voltam-se à pouca ênfase atribuída a fatores políticos e sociais, além da supervalorização em seus trabalhos de processos, como a descrição e a classificação. Esses recursos, importantes no estudo de diferentes paisagens e regiões, contribuíram para a institucionalização da Geografia como ciência, justificando ainda mais sua presença no meio escolar, de acordo com o que pode ser visto em Capel (1981).

Durante as décadas de 1950 e 1960, outra tendência de pensamento ganha destaque nos estudos geográficos. Frequentemente denominada de Teorético-Quantitativa por Corrêa (2001b) e Gomes (2005), ou Pragmática por Moraes (1983), sua origem remete aos países anglo-saxônicos³². Essa forma de pensar a Geografia é associada teoricamente ao neopositivismo³³ por Pontuschka, *et al.* (2009) e ao positivismo lógico³⁴ por Gomes (2005). O uso de instrumentos quantitativos, como a matemática e a probabilidade, são as suas principais características metodológicas. De acordo com Capel (1981), essa tendência do pensamento geográfico é proveniente de mudanças ocorridas em outras áreas do conhecimento e trouxe novos elementos para as Ciências Sociais em geral. Sobre suas influências, o autor afirma que: “o objetivo do trabalho científico volta a ser a explicação e a previsão, o que exige formular leis de validade geral.” (p. 263). De acordo com Antônio Christofolletti (1985) e Gomes (2005), os geógrafos que se alinham a essa tendência buscam minimizar a concepção geográfica até então predominante com o emprego de novas técnicas e concepções teóricas, que, segundo Corrêa (2001), não atribuem à categoria Paisagem a mesma importância para o entendimento do espaço geográfico, uma vez que paisagem não tem a característica de quantificar seus elementos, tornando-se de certo modo incompatível com os fundamentos dessa tendência de pensamento, como podemos ver na passagem abaixo, retirada da obra “Perspectivas geográficas”, de Christofolletti.

A noção de paisagem tornou-se insatisfatória para preencher os requisitos do paradigma contemporâneo da Geografia, sendo substituída pela noção de sistema espacial ou organização espacial, compreendendo a estrutura dos elementos e os processos que respondem pelo funcionamento de qualquer espaço organizado. (CHRISTOFOLETTI. 1985, p.81).

³² Ver Gomes (2005).

³³ Muitas vezes, o termo neopositivismo é empregado para fazer menção ao tratamento quantitativo fornecido aos elementos geográficos, como nos mostra Pontuschka, *et al.* 2009, ou para criticar o fato de essa tendência não apresentar mudanças profundas em relação à Geografia Clássica, mantendo-se muitos aspectos antigos sob uma aparência renovada, como afirmam Gomes(2005) e Adriano Melo, *et al.* (2006).

³⁴Para Gomes (2005), o positivismo lógico havia começado no início do século XX, estendendo sua influência na Geografia por volta da metade do mesmo século.

Segundo Gomes (2005), as metodologias empregadas pelos geógrafos alinhados à tendência Teorético-Quantitativa possuem uma orientação mais complexa do que a simples matematização; as mudanças propostas em relação ao modelo clássico também se baseavam em pontos como a visão sistêmica e o emprego da lógica, que, segundo esse autor, teve forte influência nas Ciências Sociais e naturais a partir desse período. Como consequência dessas mudanças, foram desenvolvidas novas formas de se pensar a Geografia. Os adeptos dessa corrente acreditavam estar fazendo uma revolução metodológica rompendo com o paradigma anterior, como pode ser visto em textos de autores como W.Bunge e D.Harvey, F.Schaefer, entre outros.

Após se consolidar nas Geografias anglo-saxônica e nórdica, a tendência Teorético-Quantitativa faz-se presente na Geografia francesa, na qual, segundo Capel (1981), o pensamento clássico representado pelos estudos regionais teve domínio desse campo científico até o fim da década de 1960. Entretanto, o autor também afirma que havia um certo descontentamento com essa tendência no modelo geográfico da escola francesa, o que incentivou a abertura de novos espaços acadêmicos, como a revista “L’Espace Géographique”, em 1972. Capel (1981) ainda destaca o avanço da denominada Geografia Teorético-Quantitativa na Alemanha e Itália por volta da década de 1960.

Ao longo da década de 1970³⁵, outra tendência desponta na Geografia mundial. Essa nova tendência era baseada no Materialismo Histórico e Dialético e, segundo Capel (1981), foi fruto dos movimentos críticos e radicais presentes nas Ciências Sociais a partir da década de 1960. Essa vertente geográfica possui fundamentos marxistas, sendo intitulada frequentemente de Crítica, como pode ser visto em Moraes (1983), Lacoste (1986) e Vesentini (2009); ou Radical, como ocorre em Gomes (2005). Entre seus principais aspectos, está a valorização de análises econômicas e sociais, pautadas em uma teoria que, na Geografia, está ligada à perspectiva explicativa política e histórica, como argumenta esse último autor supracitado.

A tendência de pensamento denominada de Geografia Crítica ganhou muita força no meio acadêmico e posteriormente na Geografia Escolar. Autores como Milton Santos, Rui Moreira, Roberto Lobato Corrêa, Lana de Souza Cavalcanti, Antônio Carlos Robert de Moraes e José William Vesentini foram importantes pensadores que a defendiam não apenas na formação de estudantes, mas de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Segundo o renomado geógrafo francês Yves Lacoste, a Geografia Crítica não se desenvolveu

³⁵ Segundo Corrêa (1990), a Geografia Crítica desponta no Brasil já no final da década de 1970; um marco desse momento foi o Encontro Nacional de Geógrafos promovido pela AGB de 1978 em Fortaleza.

inicialmente nos estudos universitários, mas, sim, nas escolas de nível médio a partir dos anos 1970, nível esse referente ao antigo colegial, e também nas do antigo Ginásial, que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. Tal perspectiva fundamenta-se no descontentamento com os aparatos teóricos e metodológicos constituintes dos modelos geográficos vigentes, o que incentivou professores a buscarem por metodologias de ensino que melhor atendessem às expectativas e necessidades dos estudantes. Sobre esse assunto, José William Vesentini, grande produtor de material didático, destaca a importância da Geografia Crítica no contexto escolar e a gradual ruptura com o modelo até então vigente. Nas palavras do autor:

Desde alguns anos, no ensino da geografia — notadamente entre aquela parcela do professorado preocupada com o papel social da escola e com a renovação de suas lições —, vem ganhando corpo a idéia [sic.] de que há uma transição da geografia escolar tradicional — descritiva, mnemônica, compartimentada — para uma geografia escolar crítica (VESENTINI, 2008,p.32).

De acordo com Beatriz Aparecida Zanatta (1996), essa tendência de pensamento repercutiu no Brasil a partir de meados da década de 1970, oriunda principalmente da França e dos Estados Unidos. Suas ideias contribuíram para o que a autora (1996) chama de renovação da Geografia brasileira. Ainda na década de 1970, temos a publicação da obra “Por uma Geografia Nova”, escrita por Milton Santos, após regressar de seu exílio político. A referida obra traz importantes contribuições teóricas para o pensamento geográfico, sobretudo em sua concepção crítica sobre a qual nos referimos. No que diz respeito à produção didática, vale destacar a iniciativa de Melhem Adas em seu livro “Estudos de Geografia: a Geografia ativa tropical”, de 1974, considerado por Zanatta (1996) como uma tentativa de ruptura com a estrutura clássica de Geografia.

No âmbito dessa concepção, a categoria Paisagem assume, segundo Cavalcanti (1998), o primeiro foco de análise do objeto de estudo dessa ciência, o espaço geográfico. Sobre essa perspectiva de pensamento, destaca-se Milton Santos, cujos trabalhos envolvendo categorias basilares da Geografia se estenderam por décadas; porém é certo que, no decorrer desse período, o próprio autor apresentou variações em sua definição. No entanto, alguns pontos podem ser ressaltados com certa propriedade, como a noção de que Paisagem representa não a realidade, mas sim a aparência de uma determinada área construída historicamente. A percepção visual seria apenas uma fase de sua compreensão, já que mostra sua aparência e reflete os processos históricos de sua construção, em que questões econômicas, técnicas, sociais e naturais seriam determinantes para sua diferenciação. Vale lembrar que, assim

compreendida, a Paisagem passa a ser uma categoria dinâmica, sempre em construção. Nesse sentido, segundo o autor:

Paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos e substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos (SANTOS. 1994, p.66).

Trabalhos vinculados a essa tendência geográfica utilizam não somente categorias tradicionais da Geografia como Paisagem e Região, mas também novas questões enfatizadas pelo pensamento Materialista Histórico, entre as quais Corrêa (1990) destaca “as jornadas de trabalho, da terra urbana, da habitação, dos transportes regionais, e da localização industrial” (p.21), assim como os atores envolvidos em sua dinâmica, tais como o poder público e o capital privado, na figura de grandes proprietários de terra, industriais e incorporadores imobiliários.

Moraes (1988) faz uma relação entre a concepção de Paisagem, pautada no Materialismo Histórico, e os estudos geográficos de cunho cultural. Ao tratar a paisagem como fruto do trabalho de homens na condição de seres históricos, sociais e culturais, o autor (1988, p. 23) a considera como “um registro de época e um documento da cultura”, em que a ação do ser humano em modificar o espaço em que vive é considerada um processo ininterrupto, fazendo com que a paisagem esteja em constante mudança. Mesmo considerando a categoria Paisagem a partir da perspectiva geográfica dita Crítica, que possui estreita relação com as necessidades de produção, dos meios técnicos e a organização econômica de um dado lugar, o autor afirma que isso não recobre a integralidade do processo de sua formação, que vai além, adentrando na esfera da consciência e da subjetividade que compõe o imaginário humano.

Um importante ponto da Geografia Crítica é a valorização do conhecimento prévio que os alunos trazem para a escola, quer seja sobre os locais onde vivem, quer sejam conhecimentos obtidos através de viagens ou até mesmo pelas mídias como televisão e *internet*. Segundo Paulo Freire já dizia, esse conhecimento trazido pelo aluno deve ser valorizado; desse modo, cabe ao professor alcançar esse conhecimento detido pelos estudantes e buscar relacioná-lo com o conhecimento geográfico escolar. Sobre essa concepção, as categorias estudadas podem ser estabelecidas e, por conseguinte, apropriadas mais próximas à realidade dos estudantes.

Paralelamente ao desenvolvimento da tendência geográfica Crítica, por volta da década de 1970, ganha destaque, em trabalhos geográficos, o enfoque Cultural, cuja origem remete ao fim do século XIX³⁶ na Geografia francesa, consolidando-se nas primeiras décadas do século XX, quando a produção geográfica de Carl Sauer e seus colaboradores deram origem à Escola de Berkeley. Sobre essa perspectiva, P. L. Wagner e M. W. Mikesell (2003) mostram-nos que a categoria Paisagem vem se tornando mais complexa, por vezes denominada como paisagem cultural a partir da valorização de elementos presentes na manipulação humana do meio ambiente, tal como as modificações resultantes desse processo. Sobre a noção de paisagem cultural, os autores afirmam que:

... a paisagem cultural é um produto concreto e característico da interação complicada entre uma determinada comunidade humana, abrangendo certas preferências e potenciais culturais, e um conjunto particular de circunstâncias naturais. É uma herança de um longo período de evolução natural e de muitas gerações de esforço humano (WAGNER; MIKESSELL 2003, p.36).

No que se refere à aplicação desse ideal de paisagem, verificado atualmente no pensamento geográfico cultural, Wagner e Mikesell (2003) afirmam que a interação entre os seres humanos e um determinado meio natural reflete-se em uma série de fatores, como obras de engenharia, arquitetura, cultivos agrícolas, vestuário, hábitos alimentares, entre outros aspectos que estão na composição da paisagem cultural, o que é importante por fornecer evidências que permitam exercícios de comparação cultural entre diferentes áreas e comparação histórica, entre outras possibilidades.

As mudanças presentes nessa nova tendência Cultural levam à sua associação com o que Corrêa (2001) e Gomes (2005) chamam de Geografia Humanística, cuja influência no pensamento geográfico é percebida por sua fundamentação na filosofia fenomenológica desde a década de 1970. Geógrafos alinhados a esse pensamento também criticavam aspectos da tendência geográfica dita Clássica, principalmente no que se refere “à estrutura ideológica, seu formalismo mecanicista e a falsa objetividade” (GOMES. 2005 p.306). Essa forma de pensar a Geografia apresenta certa subjetividade³⁷, inclusive ao tratar de categorias consideradas essenciais para o desenvolvimento do pensamento geográfico, conforme mostra Gomes (2005), assim como do uso de elementos como a intuição, os sentimentos, a experiência e o simbolismo. Ainda segundo esse autor, a categoria Paisagem ganha ainda mais destaque vista pela tendência de pensamento Cultural e Humanístico. Sobre a relação

³⁶ Ver Claval (2003).

³⁷ Para GOMES (2005), há geógrafos alinhados a essa tendência que aceitam a subjetivação como componente dos processos cognitivos; já outros rejeitam a subjetivação de forma deliberada.

com o indivíduo atribuída a essa categoria, Edvânia Torres Gomes, em seu trabalho “Paisagem, imaginário e espaço”, diz que:

A paisagem é denotada pela morfologia e conotada pelo conteúdo e processo de captura e representação. A paisagem como representação resulta da apreensão do olhar do indivíduo, que, por sua vez, é condicionada por filtros fisiológicos, psicológicos socioculturais e econômicos, e da esfera da rememoração e da lembrança recorrente. A paisagem só existe a partir do indivíduo que organiza, combina e promove arranjos do conteúdo e forma dos elementos e processo, num jogo de mosaicos (GOMES, 2001, p. 56-57).

Entre as formas de representação de categorias pautadas nas tendências de pensamento geográfico Cultural e Humanístico, Gomes (2005) destaca a revalorização da Paisagem, que havia ficado em segundo plano nos trabalhos geográficos de cunho Teorético-Quantitativo. Entretanto, sob os preceitos dessa nova abordagem, essa categoria passa a ser novamente considerada, para além de sua empiria, sendo frequentemente estudada através de recursos imagéticos diversos³⁸, como mostra Denis Cosgrove e Peter Jackson (2003), ou até mesmo por romances, poemas, filmes, músicas, entre outras formas de representações culturais, conforme salientam Corrêa e Rosendahl (2003).

O quadro a seguir é fruto de um difícil exercício que teve a intenção de sintetizar como historicamente as tendências de pensamento concebiam a categoria de análise geográfica Paisagem.

Quadro 1 - Definições e metodologias referentes à categoria Paisagem sob diferentes perspectivas geográficas

Tendências de pensamento e início aproximado de sua influência na produção geográfica brasileira	Características da categoria Paisagem	Metodologia empregada na análise do espaço geográfico
Clássica (1870)	Retrata o cenário natural de uma determinada área, assim como reflete as modificações provocadas pelo ser humano no meio natural; assume papel de destaque na caracterização de diferentes Regiões.	As diferentes Paisagens, seja de aspectos mais naturais ou modificadas pelo ser humano, são estudadas a partir do raciocínio indutivo que estabelece os exercícios de observação, descrição e classificação de características concretas.
Teorética-Quantitativa (1970)	Perde espaço por ser incompatível com as novas técnicas e concepções teóricas.	Uso de instrumentos quantitativos como a matemática, a lógica e a probabilidade, além da visão sistêmica sobre os objetos estudados.

³⁸ Como exemplos dessas imagens, Cosgrove e Jackson destacam pinturas, vídeos e até mesmo a escrita

<p>Materialista Histórica (1970)</p>	<p>É apropriada na compreensão de cenários promovidos por diferenças econômicas, técnicas, sociais e naturais, historicamente construídas.</p>	<p>Pautadas em análises econômicas e sociais, desenvolvidas a partir de uma perspectiva política e histórica.</p>
<p>Cultural e Humanista (1990)</p>	<p>Torna-se mais valorizada e complexa, as diferentes formas de relações entre os seres humanos e o meio ambiente são pensadas como fruto de uma determinada cultura.</p>	<p>Sua análise é baseada no uso de elementos subjetivos, como a intuição, os sentimentos, a experiência de vida e o simbolismo.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

2.3.2 Apropriações da categoria de análise geográfica Região

Sob a perspectiva da tendência geográfica dita Clássica, a categoria Região recebe grande destaque, devido, em especial, à difusão dos estudos regionais provenientes da Geografia francesa. De acordo com Gomes (2005), até a década de 1970, o progresso da Geografia relacionava-se com o produto de análise regional que, segundo os adeptos dessa corrente, poderia ser aplicado a qualquer área do globo. Sobre essa concepção, o autor também afirma que Região era vista como uma entidade real e não abstrata, e sua análise tinha como base a descrição de diferentes processos que nela ocorriam, seja de ordem natural, seja de humana, concentrando em si grande parte dos trabalhos geográficos.

Pelo fato de o Brasil receber professores franceses no início da institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica, a categoria Região também se mostrou de relevante destaque na produção geográfica brasileira. Para Capel (1981), o conceito de Região possui grande importância no desenvolvimento da Geografia, quer na ideia de região-natural³⁹, quer na aceção de região-cultural⁴⁰; segundo o autor, “é na região, de fato, onde coincidem e se combinam fenômenos de caráter físicos e humanos e onde se pode estudar as inter-relações entre uns e outros” (p. 339). Com efeito, o estudo de uma região, sob essa perspectiva, é herdeiro de diferentes formas de pensamento. Assim como ocorre com a categoria Paisagem, Região sofre influência do *naturalismo*, do *possibilismo* geográfico e do *método regional*.

Sob os ideais do pensamento naturalista, predomina a chamada região natural, que segundo Corrêa (1997, p. 184):

³⁹ É uma forma de regionalização pautada na regularidade de elementos da natureza, como os tipos de vegetação, as formas de relevo, os tipos climáticos atuantes, entre outros.

⁴⁰ Sobre essa adjetivação, a categoria Região relaciona-se com as diferentes possibilidades de modificação do espaço geográfico promovidas pelo ser humano, proporcionando novas formas de regionalização. Essa concepção acerca de Região tem início na Geografia denominada de Clássica, porém é posteriormente destacada na Geografia de ênfase Cultural e Humanista.

...é concebida como uma porção da superfície terrestre identificada por uma específica combinação de elementos na natureza como, sobretudo, o clima, a vegetação e o relevo, combinação que vai se traduzir em uma específica paisagem natural: as áreas de cerrado e de floresta equatorial são exemplos de regiões naturais.

No Brasil, a ideia de região natural, segundo Corrêa (1990), remete à regionalização do território brasileiro, elaborada por Delgado de Carvalho no início do século XX, na qual o Brasil é dividido em cinco Macrorregiões, definidas levando-se em consideração as características do meio natural, além de se respeitar a divisão dos estados.

Sob a ótica do possibilismo geográfico, a noção de região natural perde espaço para uma compreensão que dá ênfase ao papel do ser humano como agente capaz de modificar e dar significado ao espaço geográfico. Posteriormente é desenvolvido o *método regional*, perspectiva que, segundo Corrêa (1990), foi pautada na descrição e contou com a contribuição de Vidal La Blache, grande expoente da Geografia francesa e influenciador da produção geográfica brasileira durante parte do século XX. Entretanto, a atuação de processos naturais sobre uma determinada região não deixa de ser importante para a Geografia, mesmo não sendo mais o principal recurso utilizado para explicar diferenças, como o desenvolvimento econômico e social.

O método regional, como o próprio nome indica, traz a Região como principal objeto de estudo e propõe sua análise sob diversos aspectos, porém de maneira sintética, conforme enuncia Corrêa (1990). A produção geográfica pautada nesse método fornece grande quantidade de informações, como características climáticas, tipos de solo, cobertura vegetal, distribuição populacional, entre outros elementos que permitem a diferenciação e as associações de diferentes regiões. O autor ainda afirma que este modelo de caráter monográfico vai de encontro às demandas de grandes corporações e aparelhos de estado, sobretudo nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Corrêa (1990), as categorias Região e Paisagem podem assumir significados equivalentes nos estudos geográficos de cunho possibilista e regional, fato que tem relação linguística nos idiomas alemão e inglês, nos quais essas duas categorias são tratadas por uma única palavra, *landschaft* e *landscape*, respectivamente. As duas categorias também seriam concebidas a partir de uma entidade concreta, dotada de dinâmica e evolução, com as quais o geógrafo pode estabelecer os exercícios de reconhecimento, descrição e explicação. O autor ainda afirma que essa concepção de Região marcou a produção geográfica brasileira, mais especificamente a originária do IBGE, e que tal concepção servia de referência para estudos em diferentes áreas, inclusive para a Geografia Escolar. Através dela, elaboraram-se divisões

do território brasileiro em zonas fisiográficas, na quais foram considerados dados provenientes dos recenseamentos das décadas de 1950 e 1960.

No meio dos geógrafos da escola alemã, assim como da francesa, havia aceitação da categoria Região como importante instrumento metodológico. Nesse contexto e sobre essa questão, destaca-se Alfred Hettner, que julga tal conceito como responsável pela diferenciação de áreas através do estudo de suas características físicas e humanas. Segundo Gomes (2001), Hettner enxerga no conhecimento regional o objeto central da Geografia. De forma geral, pode-se constatar que Região foi alçada como o grande elemento estruturador da Geografia Clássica, tendo nos métodos da descrição, identificação e indução suas principais referências metodológicas. A valorização do papel do homem como um importante ator na configuração de uma região proporcionou, de acordo com Gomes (2001), o encontro entre as ciências de natureza e as ciências humanas.

Com a difusão da tendência de pensamento denominada de Teorético-Quantitativa a partir de 1950, ganham força as críticas sobre a forma como a categoria Região era predominantemente apropriada. Os pontos mais questionados são a limitação ao método descritivo e a pouca preocupação em se estabelecerem relações entre os conteúdos estudados (GOMES, 2001). Outro ponto criticado é a falta de clareza dos critérios adotados nos estudos envolvendo a categoria, o que gerou questionamentos sobre a cientificidade dos métodos adotados.

De acordo com o pensamento Teorético-Quantitativo, a apropriação da categoria Região junto a temas e fenômenos por ela analisados seria realizada por novos critérios, como fica claro na passagem retirada de Corrêa (1990):

As similaridades e diferenças entre lugares são definidas através de uma mensuração na qual se utilizavam técnicas estatísticas descritivas como o desvio padrão, o coeficiente de variação e a análise de agrupamento. Em outras palavras, é a técnica estatística que permite revelar as regiões de uma dada porção da superfície da terra... A divisão regional assim concebida pressupõe uma objetividade máxima, implicando a ausência de subjetividade por parte de pesquisador (CORRÊA, 1990, p. 32)

A concepção adotada por geógrafos Teoréticos-Quantitativos, sintetizada na citação anterior, permite que um determinado pesquisador estabeleça diferentes formas de regionalização de acordo com os propósitos do seu trabalho. Assim, diferentes porções do espaço geográfico podem ser divididas, por exemplo, em regiões climáticas, regiões

metropolitanas, regiões cristãs, entre outras tantas denominadas de regiões Funcionais⁴¹, nas quais a configuração espacial não é mais centrada na uniformidade, como um conjunto de fatores, mas em aspectos naturais e humanos que podem ser investigados separadamente. De acordo com essa concepção, os critérios de análise para regiões podem variar tanto quanto às demandas dos estudos geográficos, fazendo com que a categoria deixe de ser concebida como uma unidade territorial, quanto como uma classe espacial que permite generalizar diferentes áreas que têm algum aspecto em comum, criando assim, variadas formas de regionalização.

Segundo Corrêa (1990, p. 32), a categoria Região é pensada, sob a ótica de autores alinhados a essa tendência, como “um conjunto de lugares onde suas diferenças internas são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares”. Ainda segundo essa perspectiva da Geografia, Cavalcanti (1998, p. 103) diz que Região é entendida como “um instrumento de divisão do espaço segundo determinados critérios definidos *a priori*; cada critério ou conjunto de critérios corresponderia a uma regionalização ou divisão do espaço”.

Apesar de a categoria Região ter indiscutível relevância, Capel (1981), baseando-se nos estudos de Schaefer, mostra que, sob a perspectiva do pensamento Teorético-Quantitativo, os estudos geográficos não estão apoiados nos estudos regionais, como visto na tendência geográfica Clássica. No entanto, sua análise é utilizada para comprovar teorias previamente levantadas e que explicam as características e os fenômenos que ocorrem em determinada região, conforme percebemos na passagem a seguir: “la région se convierte así en una especie de laboratorio en el que se comprueba la validez de la teoría propuesta por el geógrafo sistemático” (CAPEL, 1981, p.390). Todas essas definições levam a considerar que, sob os pressupostos dessa tendência, podem existir tantas divisões regionais quantos forem os temas a serem estudados pela Geografia. Sobre o desenvolvimento da tendência de pensamento Teorético-Quantitativo no Brasil, Corrêa (1990) destaca o Departamento de Geografia da Universidade de Rio Claro em São Paulo e os estudos geográficos do IBGE.

Difundida durante a década de 1970, a Geografia denominada Crítica surge como questionamento aos modelos Clássico e Teorético-Quantitativo, principalmente na relação com demandas políticas e sociais. Segundo Moraes (1983), autores alinhados a essa tendência questionam o empirismo exacerbado da Geografia Clássica, além de outras questões de

⁴¹ São consideradas regiões funcionais, assim como em Corrêa (1990), áreas marcadas pela movimentação de pessoas, mercadorias, capitais, cultura, entre outros elementos que caracterizam uma região.

fundamentação positivista e neopositivista⁴², como a busca de um objeto autônomo. Ainda segundo Moraes (1983), o autor que mais se destacou dentro desse movimento foi, sem dúvida alguma, Pierre George. Seu grande mérito teria sido introduzir pioneiramente alguns conceitos marxistas na discussão geográfica, além de tentar a conciliação da metodologia da análise regional com o instrumental conceitual do Materialismo Histórico. Autores como Roberto L. Corrêa, Paulo C.C. Gomes e José W. Vessentini deixam claro que, apesar da troca de críticas, essas diferentes concepções mostradas não se anulam, estabelecendo, principalmente a partir de 1970 com o crescimento de novas tendências do pensamento geográfico, o pluralismo conceitual.

Na concepção adotada pelos geógrafos críticos, a categoria Região está associada a condições sociais, econômicas e políticas que promovem o desenvolvimento desigual entre diferentes localidades ao longo do tempo. Nesse sentido, “as interpretações acerca desse desenvolvimento desigual, suas causas e consequências, compõem um vasto quadro de tonalidades diversas, que se integram a visões diferentes dos fatos constituintes da Região, seu papel e sua importância” (BEZZI, 2004, p. 184).

Outra característica dessa tendência de pensamento geográfico é o fortalecimento da análise histórica da Geografia, algo que representa novas possibilidades para o estudo dessa categoria; porém, devido ao seu marcante viés ideológico, algumas características internas e particulares foram priorizadas em razão de se entender Região como produto da divisão territorial do trabalho, tendo como referência o processo geral de produção capitalista. Sob essa perspectiva, a categoria geográfica também se relaciona, segundo Gomes (2005), aos conceitos de formação social e desenvolvimento espacial desigual. Segundo Lencione (1999), seria um equívoco estabelecer analogia entre região e classe social, uma vez que a exploração ocorre de uma classe social para outra, e não entre as regiões. Tal questão é um exemplo de confronto entre a análise espacial, já consolidada na Geografia, e a análise social, característica marcante dos estudos vinculados a essa tendência.

Segundo Milton Santos, a categoria Região está relacionada ao modo de produção capitalista, e os processos de regionalização ao longo da história são vinculados a razões de ordem econômica e política, sobretudo após a Revolução Industrial. Outras definições de região sob a perspectiva dessa tendência de pensamento levam em consideração os mesmos princípios, como podemos ver em Corrêa (1990), em que a categoria sofre influência do

⁴² Neopositivismo é definido por Abbagnano, em seu dicionário filosófico, como empirismo lógico, mesmo significado dado a positivismo lógico.

capitalismo e tem suas diferenças ampliadas devido a fatores como: a divisão territorial do trabalho, o desenvolvimento dos meios e as técnicas de produção, a ação do estado e da espacialização ideológica e a progressiva articulação dos meios de comunicação. Ainda segundo o autor, Região é compreendida a partir da perspectiva Crítica como uma categoria concreta à medida que se torna o “resultado da efetivação de mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos” (CORRÊA, 1990, p. 46).

Segundo uma visão mais “radical”, ao não considerar as características apontadas pelo pensamento Crítico na apropriação da categoria Região, os profissionais ligados à Geografia estariam contribuindo para a manutenção do *status quo* imposto por uma sociedade burguesa, pautada na luta de classes e na desigualdade social. Como crítica à concepção de Região adotada por essa tendência de pensamento, Gomes (2001) destaca que, na prática, a aproximação da categoria com a economia política pouco a enriqueceu do ponto de vista teórico e operacional. O autor também afirma que, em trabalhos de profissionais alinhados a essa tendência, o pensamento dialético, importante característica da Geografia Crítica, por vezes é transformado em determinação histórica.

Seguindo a mesma linha de outras tendências de pensamento, os geógrafos dispostos às tendências Cultural e Humanística⁴³ estabelecem críticas a tendências já atuantes na Geografia, como a realizada por Armand Frémont *apud* Claval (2003), ao alegarem que geógrafos alinhados ao pensamento Teorético-Quantitativo não tiveram a capacidade de lidar com as especificidades da categoria Paisagem e com aspectos humanos referentes à Região.

Não obstante, precisamente sobre a categoria Região, tanto o pensamento Cultural quanto o Humanista apresentam a dimensão social fortalecida, o que, segundo Gomes (2005), se dá através de sua compreensão como espaço vivido que permite às pessoas integradas à sua dinâmica estabelecerem, com uma determinada região, relações de pertencimento. Sobre a noção de espaço vivido, podemos perceber que os sentimentos de identidade e afinidade são fruto da relação entre uma determinada localidade e os atores presentes nesta mesma porção do espaço geográfico. Dessa forma, caracterizam uma região, como podemos ver na definição elaborada por Gomes (2005, p. 319), em que o espaço vivido trata-se de “um espaço de vida,

⁴³A relação entre Geografia Cultural, Geografia Humanística e o pensamento Fenomenológico, é verificada principalmente a partir da década de 1970, dentro do que Correa (2001), Denis E. Cosgrove e Peter Jackson chamam de renovação da Geografia Cultural.

construído e representado pelos atores sociais que circulam neste espaço, mas também vivido pelo geógrafo que, para interpretar, precisa penetrar completamente esse ambiente”.

Segundo Frémont (1980, *apud* Cavalcante, 1998, p.103), região, sob essa ótica, é entendida como “um sistema particular de relações unindo homens e lugares num espaço, aproximando, desse modo, os conceitos de Região e Lugar.”. Na visão de Dantas e Morais (2012), essas duas tendências compartilham elementos de análise, como a apropriação simbólica do lugar⁴⁴ por determinado(s) grupo(s), além de adotarem princípios da Fenomenologia. De modo geral, os trabalhos vinculados a essas concepções pretendem resgatar aspectos presentes na Geografia denominada Clássica, como a valorização da categoria Região.

Assim como se fez em relação à categoria Paisagem, ao final deste capítulo foram sintetizadas em um quadro as características mais marcantes em relação à forma como Região foi pensada por diferentes tendências geográficas, como pode ser visto a seguir.

Quadro 2 - Definições e metodologias referentes à categoria Região sob diferentes perspectivas geográficas

Tendências de pensamento e início aproximado de sua influência na produção geográfica brasileira	Características da categoria Região	Metodologia empregada na análise do espaço geográfico
Clássica (1870)	Concebida inicialmente como uma porção da superfície terrestre identificada por uma específica combinação de elementos na natureza. Com a valorização do papel do ser humano como agente modificador do ambiente, Região passa a ser considerada o objeto central da Geografia.	A partir do raciocínio indutivo, estabelecem-se os exercícios de observação, descrição e classificação de características físicas e humanas sobre uma área a fim de regionalizá-la por seus aspectos comuns.
Teorética-Quantitativa (1970)	Podem variar, tanto quanto as demandas dos estudos geográficos. Os critérios de regionalização elaborados pelos próprios pesquisadores permitem agrupar diferentes áreas que têm algum aspecto em comum.	Utilização de dados matemáticos, estatísticos, entre outras formas que permitam estabelecer relações de semelhança ou diferença sobre os elementos a partir dos quais se deseja regionalizar o espaço geográfico.
Materialista Histórica (1970)	Está associada a condições sociais, econômicas, políticas e técnicas que promovem, ao longo do tempo, o desenvolvimento desigual entre diferentes localidades.	Baseia-se no Materialismo Histórico, no qual as características das regiões são associadas à disputa de interesses econômicos e à política que ocorrem sob a esfera do modo de produção capitalista.

⁴⁴ A categoria de análise geográfica Lugar possui destaque no âmbito do pensamento fenomenológico.

<p>Cultural e Humanista (1990)</p>	<p>Apresenta sua dimensão cultural social fortalecida, relacionando-se à noção de espaço vivido, ou seja, às relações de pertencimento gerada pelas relações humanas, assim como estabelece critérios de regionalização marcada por elementos abstratos.</p>	<p>Parte da utilização de critérios muitas vezes subjetivos presentes na Fenomenologia, como sentimento e manifestações culturais. Com isso, valorizam-se as relações humanas com as localidades analisadas.</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

3- O ENSINO DA GEOGRAFIA DURANTE O REGIME MILITAR: A HEGEMONIA DA TRADIÇÃO

Para compreendermos de que forma determinadas categorias científicas foram apropriadas no meio escolar em um determinado período, devemos considerar, assim como propõe Goodson (1997), a disciplina escolar não como algo natural, e sim como um produto social e histórico, moldado por conflitos de naturezas distintas, travados por grupos que as compreendem sob óticas diferentes. No contexto histórico da pesquisa, o cenário político estabelecido no Brasil, de modo geral, exerceu influência sobre o modo como as disciplinas escolares eram apresentadas nos programas curriculares oficiais, nos livros didáticos e até mesmo nas práticas dos professores.

O contexto histórico presente no início do recorte temporal da pesquisa remete ao período da Ditadura Militar brasileira, iniciada em 1964, marcado pela repressão do Estado contra opositores políticos e controle de veículos de comunicação, obras artísticas e até mesmo livros didáticos⁴⁵. O Regime Militar afetou a educação brasileira de diversas formas, desde o afastamento ou até mesmo a prisão de professores e estudantes considerados subversivos pelo Estado. Ademais, o período foi característico em função dos grandes acordos estabelecidos com órgãos estadunidenses, bem como pela promoção de reformas em diferentes segmentos educacionais, tais como as ocorridas em 1968 no Ensino Superior e em 1971 na educação de 1º. e 2º. graus. Para compreendermos os efeitos que essas e outras importantes medidas tiveram na educação brasileira, devemos considerar os principais aspectos de seus contextos históricos, vistos nesta pesquisa de maneira breve, porém abrangendo os principais pontos que possam gerar reflexos no meio educacional.

No meio acadêmico, a repressão por parte do Estado era muito forte; centenas de professores e estudantes tiveram que responder a Inquéritos Policiais-Militares (IPM), marcados pela arbitrariedade e pelo radicalismo dos órgãos responsáveis, como nos é informado por Rodrigo Patto Sá Motta (2014). Muitos desses inquéritos levaram professores a comissões de sindicância, estabelecidas pelo governo militar nas universidades, o que, por sua vez, resultava em demissões, prisões ou asilo político em outros países. Na esfera administrativa, as universidades federais⁴⁶ sofreram grande impacto com a intervenção governamental em sua direção; vários profissionais foram afastados de sua função para que o cargo fosse assumido por outros indicados do Ministério da Educação. A partir da década de

⁴⁵Ver Fonseca (1993).

⁴⁶Ver Motta (2014).

1970, o governo criou as chamadas Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESIS), que funcionavam em universidades federais e estaduais com a intenção de monitorar alunos e professores suspeitos de atividades subversivas. Além disso, observa-se a presença de agentes do governo entre os estudantes como alunos regularmente matriculados ou espiões dos órgãos de repressão, contribuindo para que houvesse um cenário de medo e repressão nas principais instituições de curso superior do País.

Os estudantes, por sua vez, foram perseguidos de forma mais dura, resultando em mais prisões se comparados aos professores; suas agremiações, como os diretórios acadêmicos, foram alvo de intervenção militar por todo o País, retirando-se os estudantes com possíveis ligações com o comunismo para substituí-los na direção por outros alinhados à política dos militares.

A política educacional dos primeiros anos do governo militar foi marcada por acordos firmados entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que, apesar de não representar um aparato estrangeiro de doutrinação e controle político como afirmavam militantes de esquerda, cumpria a função de fortalecer o alinhamento político com os Estados Unidos através da aplicação de dinheiro na educação brasileira, assim como mediante a participação em decisões ligadas a esse setor, segundo aponta Motta (2014). No entanto, essa relação encontrou dificuldades, pois, além de enfrentar o protesto da opinião pública, a parceria MEC-USAID não era bem-vista pelos setores mais nacionalistas do governo, justamente por implicar uma possível diminuição da soberania nacional. Diante desse cenário, programas originários da parceria entre essas instituições foram perdendo força até seu término em 1968.

Ao falar sobre o ensino superior no período do Regime Militar, devemos considerar o crescimento de instituições e o número de alunos matriculados. Segundo Motta (2014), já havia uma tendência que apontava para o aumento da difusão do ensino superior, se observados os números do início da década de 1960, anteriores ao golpe. Porém, se compararmos esses mesmos dados entre os anos de 1964, quando havia 140 mil estudantes universitários, e de 1984, com 1 milhão e 400 mil, observa-se um aumento de 1.000%. Esses números são resultado de maiores investimentos no setor, o que não descarta também fatores de outras ordens, como o crescimento urbano, maior quantidade de alunos por turma e o aumento do número de instituições de ensino particulares. Como salienta Motta (2014), algumas dessas instituições, criadas a partir de benefícios como incentivos fiscais, foram caracterizadas pelo baixo número de cursos oferecidos, pelo pequeno porte e pela precária infraestrutura. A partir de meados da década de 1970, o próprio MEC adotou medidas que

visavam exigir melhor qualidade dos cursos superiores e enrijecer a regulamentação para a abertura de novas instituições de ensino.

Após os primeiros anos do governo militar, o Brasil passa pelo chamado milagre econômico, que proporcionou, logo no início dos anos 70, elevados índices de crescimento do produto interno bruto e o acelerado desenvolvimento industrial de algumas regiões do País, resultando na queda das taxas de desemprego. Nesse cenário, apesar da falta de liberdade política e de expressão, existia um sentimento de euforia entre considerável parcela da população, proporcionado pelo desenvolvimento econômico, consoante observam Germano (1993) e Schwarcz e Starling (2015). Luis Fernando Cerri, em sua tese de doutorado, mostra como o governo soube fazer uso dessa conjuntura econômica a seu favor, utilizando o aparato midiático para promover campanhas nacionalistas e de exaltação da política desenvolvimentista existente naquele momento⁴⁷, associando-a ao Regime Militar.

O ambiente aparentemente favorável permitiu ao governo militar sancionar a Lei 5.692/71, que promove uma reforma no sistema educacional brasileiro. Mesmo para um período em que o governo militar tinha amplos poderes, Germano (1993) destaca a falta de resistência para a implementação da referida lei que, em trinta dias, tramitou e foi aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional. Apesar do protesto de órgãos de classes profissionais como a AGB e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), a lei não enfrentou grandes obstáculos para entrar em vigor. O autor também diz que a aceitação da lei passou por diferentes fatores que agradaram segmentos específicos da sociedade; entre eles está a manutenção do Ensino Religioso como disciplina escolar, ofertada de forma optativa aos estudantes, e o amparo técnico e financeiro a instituições educacionais de iniciativa privada. Assim, dois setores educacionais de grande relevância, o confessional e o privado, tiveram benefícios com a reforma. Por último, o autor destaca que a mobilização de oposição à Lei 5.692/71 perdeu vigor em virtude do endurecimento da repressão aos opositores por parte do Estado, fazendo muitos militantes voltarem seu engajamento para a luta armada entre os anos de 1969-1971, cujo objetivo maior era libertar o Brasil do Regime Militar, como podemos ver na seguinte passagem:

Trata-se de um momento em que, estando desarticulados os setores oposicionistas da sociedade civil, o Estado lança mão de intensa propaganda nos meios de comunicação de massa, combinando, em larga escala, a função de domínio (violenta

⁴⁷ Em sua obra, Cerri destaca as campanhas publicitárias durante os anos do milagre econômico, entre 1969 a 1973, nas quais, através do rádio, televisão, revistas e jornais, eram divulgadas as benfeitorias promovidas pelo governo, assim como a difusão de *slogans* como “Prá frente Brasil”, “Ninguém mais segura este País”, “Brasil – ame-o ou deixe-o”.

repressão política) com a função de direção ideológica, e acaba por obter consenso, ainda que “passivo” e eventual, de significativos segmentos da sociedade brasileira. (GERMANO, 1993, p.164)

No que diz respeito ao campo das disciplinas escolares, a Lei 5.692/71 deixa clara a adoção de um núcleo comum de disciplinas a serem ministradas no ensino de 1º. e 2º. graus, de acordo com a Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 1º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71⁴⁸. O conteúdo desses documentos impacta diretamente a Geografia Escolar na medida em que seus temas e conteúdos, assim como os de História e os da recém-criada Organização Social e Política do Brasil (OSPB), passam a compor a disciplina Estudos Sociais, cuja presença em cursos superiores cresceu muito nessa época, a fim de atender à demanda por profissionais específicos dessa área. Segundo parecer do CFE, órgão responsável também por outros documentos no âmbito dessa lei, os Estudos Sociais propunham o “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (RESOLUÇÃO nº 8/71). Desse modo, a disciplina tornou-se presente no núcleo comum. Outro ponto considerável da Lei 5.692/71 foi a desvalorização da licenciatura em Geografia, ocasionada também pela reforma universitária de 1968 (Lei 5540/68), responsável por modificar a estrutura do ensino superior no Brasil. Nesse documento, fica estabelecida a criação de cursos de graduação de curta duração que forneciam habilitações intermediárias de grau superior, permitindo ao professor, de acordo com o artigo 30 da Lei 5.692, lecionar para turmas do 1º. grau.

As licenciaturas curtas tinham como objetivo corresponder às necessidades do mercado de trabalho, como é apresentado no artigo 23 da Lei 5540/68, no qual fica clara a necessidade de formar professores para que atuassem na educação pública, no caso mais específico de Estudos Sociais, principalmente em localidades afastadas dos grandes centros urbanos. Maria do Carmo Martins (2002) afirma que esse tipo de formação era menos especializada no campo científico e mais voltada para o exercício do magistério, o que atenderia ao crescimento do sistema de ensino, já que colocaria professores no mercado em menor tempo. Com essas mudanças, os graduados em Geografia perderam a garantia de atuar no 1º. grau, abrindo espaço para professores oriundos dos crescentes cursos de Estudos Sociais.

⁴⁸ Segundo o parecer 853/71, os conteúdos disciplinares de Geografia não foram retirados do currículo, mas passaram a integrar, junto aos conteúdos de História e OSPB, uma área do conhecimento em comum cujas aulas deviam ser ministradas por um professor polivalente ou, em sua falta, por um professor formado em uma dessas disciplinas.

Além do objetivo de atender o *déficit* de professores no mercado, certificando um maior número de profissionais em menor tempo, Fonseca e Nogueira (1996) observam outra intenção por trás da promoção de cursos de licenciatura de curta duração. Segundo as autoras, essa medida:

visava estabelecer uma desqualificação do professor, com o intuito de exercer maior controle ideológico, não só retirando dele o instrumental intelectual politizador e conscientizador, como também, pelas próprias deficiências de formação – por exemplo, a duração dos cursos, insuficiente para a formação mais sólida – empurrá-lo para uma prática pedagógica estritamente transmissora de conteúdos previamente estabelecidos e pasteurizados nos livros didáticos produzidos a época, fonte quase única de informação e de material de trabalho para o professor.

Fica claro que as disciplinas integrantes das chamadas Humanidades (Geografia, Filosofia, História e Sociologia) foram consideradas estratégicas do ponto de vista político, posto que foram alvo das intervenções que as colocaram em uma posição secundária no conjunto curricular, além de serem constantemente empregadas em temas que corroborassem com os ideais do governo, entre os quais podem se destacar a exaltação da Pátria, dos heróis da Nação, das riquezas naturais, da cultura.

Vale ressaltar que as aulas de Geografia e História não foram proibidas nas escolas; como exemplo, temos o Colégio Pedro II, que, segundo Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011), manteve essas duas disciplinas. De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2010), essa pode ter sido também a realidade de outras instituições de ensino, já que poderiam continuar ofertando as aulas de Geografia e História, desde que se adequassem às exigências da Lei 5.692 e tivessem disponibilidade de professores.

Apesar de ter sido criado anteriormente ao golpe de 1964, o CFE⁴⁹ teve papel importante na reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71. Segundo Martins (2002), esse órgão teve o poder de atuar sobre a educação de forma a aumentar ou diminuir a presença e legitimação das áreas do conhecimento científico no meio escolar, atribuindo-lhe, por meio do currículo prescrito, características de uma cultura escolar pretendida pelo governo vigente. Segundo a autora, o fato de ser composto por um colegiado com importantes nomes do meio acadêmico confere às decisões do CFE certo respaldo perante a sociedade.

Resistências às medidas adotadas pelo CFE foram tomadas principalmente por associações científicas, entre as quais estão a AGB, a ANPUH, Departamentos de História de

⁴⁹ Como pode ser visto no trabalho de Martins (2002), a Lei 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), concedia ao CFE a responsabilidade de tomar decisões, analisar, propor sindicância, emitir pareceres e sugerir medidas no sistema educativo, assim como formalizar as bases dos currículos e disciplinas escolares. Para isso o conselho seria formado pela elite do sistema educacional brasileiro.

várias universidades brasileiras e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). De acordo com Lorene dos Santos (1997), atitudes de resistência também ocorriam nas salas de aula de 1º e 2º graus. Muitos professores utilizavam os horários destinados às disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) para tratar de outros conteúdos, inclusive promovendo reflexões sobre o contexto autoritário pelo qual o País passava. Entre as principais reivindicações de profissionais e grupos ligados às Ciências Humanas estava a atual disposição da disciplina Estudos Sociais e sua obrigatoriedade para turmas do 1º. grau após a Lei 5.692/71. Segundo Fonseca e Nogueira (1996) e Martins (2002), foram elaboradas publicações, encontros e notas registrando o repúdio às medidas adotadas por essa lei. Mesmo destinando muitas dessas reclamações de maneira formal ao CFE, enfatizando a necessidade de manter Geografia e História como campos do conhecimento estudados de forma separada e argumentando sobre as diferenças metodológicas existentes no ensino dessas disciplinas, as iniciativas não obtiveram sucesso.

3.1 Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

A lei em questão foi responsável por estabelecer novas diretrizes para os ensinos de 1º e 2º graus, atuais Ensinos Fundamental e Médio, com o objetivo de contribuir para a construção de uma nova base curricular de disciplinas. Esse documento também dispõe de artigos que tratam de variados fatores do sistema educacional, os quais abrangem desde o seu financiamento até a qualificação do quadro de professores. Como já foi dito anteriormente, essa lei emana da iniciativa do governo militar como parte do plano de gestão proposto para um cenário em que os baixos índices educacionais poderiam se tornar um entrave para a política desenvolvimentista do Estado, até então inserido no contexto do chamado milagre econômico. Outro ponto de destaque da lei é seu caráter reformista apontado por Martins (2002), que, na Geografia, foi representado não somente pelo nacionalismo exacerbado, já presente em obras didáticas anteriores ao golpe militar, como também pela associação a conteúdos relacionados a uma determinada concepção de cidadania, moralidade, civilidade e até mesmo religiosidade, este último item vinculado à disciplina Ensino Religioso, fornecida de forma optativa aos estudantes.

Promover grandes mudanças na educação brasileira seria um dos principais objetivos do governo militar. Evaldo Sintoni (1999) mostra que a alta cúpula do regime acusava diferentes instâncias do meio educacional de contribuir para a doutrinação comunista dos

estudantes. Dessa forma, foi realizada, no âmbito curricular em nível federal, a reorganização de disciplinas e áreas do conhecimento escolar e a criação de outras, vinculadas estritamente às propostas do governo, como foi o caso da OSPB e EMC. Essas disciplinas eram pautadas em características predominantemente prescritivas, já que seus princípios estavam relacionados ao entendimento da gestão governamental e da promoção da ordem social.

No que diz respeito ao tema desta dissertação, destaca-se, no artigo IV, a adoção de um núcleo comum de matérias escolares para todo o País, definido posteriormente pela *Resolução Nº 8 de 1º de dezembro de 1971*, na qual ficou estabelecida a obrigatoriedade das seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A resolução ainda dispôs que os conteúdos de Comunicação e Expressão deviam contemplar a disciplina Língua Portuguesa; os de Estudos Sociais deviam contemplar Geografia, História e OSPB; a parte denominada de Ciências ficaria responsável pelos conteúdos de Matemática, Ciências Biológicas e Físicas. Outras matérias identificadas como obrigatórias foram Educação Física, Programas de Saúde e EMC, a qual, posteriormente, foi inserida no campo dos Estudos Sociais.

A Lei 5.692/71 exerceu grande influência nos currículos e parâmetros estaduais e municipais até início da década de 1980. Segundo Fonseca (2010) e Santos (2011), disciplinas como Geografia e História perderam espaço na grade curricular de muitas instituições. Como já foi dito anteriormente, algumas escolas mantiveram essas disciplinas de forma separada; tal postura reflete não somente um simples descumprimento das prescrições oficiais, mas traduz a tradição desenvolvida ao longo de várias décadas em que essas áreas do conhecimento estiveram estabelecidas de maneira autônoma no meio escolar. Essa situação exemplifica a noção de conflitos entre os fatores prescritos e práticos atuantes sobre efetivação de um dado currículo, descrita por Goodson (1997).

Segundo Bittencourt (1997), resquícios desse currículo persistiram até a década de 1990, quando ainda era comum o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais. Tanto a Lei 5.692/71 quanto a Resolução Nº 8/71 não trazem muitas referências sobre o que deveria ser trabalhado em sala de aula, porém fica clara a proposta de se promoverem conhecimentos úteis e mais próximos à realidade do aluno. De acordo com Santos (2011), essa medida caracteriza-se pelo estímulo à pesquisa e à preparação para a vida, aproximando o conhecimento escolar do meio onde o aluno vive. Essa concepção remete aos princípios da Escola Nova⁵⁰, mas, ao contrário desta, não destaca o pensamento crítico em relação a

⁵⁰ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX e ganhou força no Brasil na primeira metade do século XX.

questões políticas. Teoricamente, a partir dessa perspectiva, os conteúdos tradicionalmente vinculados ao ensino em Geografia passariam a apresentar mudanças em sua abordagem, trabalhando de forma integrada com elementos de diferentes disciplinas. Entretanto, através da análise de alguns exemplares⁵¹ de livros didáticos que levavam a rubrica de Estudos Sociais, é possível constatar que os conteúdos de Geografia e História, ou mesmo os de OSPB, eram apresentados de forma separada, seja por capítulos ou por eixos temáticos, o que evidencia um desalinhamento com a prescrição da Lei 5.692. Martins (2002) apresenta, na passagem a seguir, as principais características das disciplinas Geografia e História inseridas no núcleo humano do currículo oficial proposto pelo governo federal.

Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização da datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheadas de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associadas às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos de seu ensino (MARTINS, 2002, p.47).

As mudanças ocorridas nas Ciências Humanas, promovidas pela Lei 5.691/71 e por outras resoluções do CFE que a complementam, acentuaram o caráter prescritivo do currículo na medida em que implementaram disciplinas escolares sem lastro científico ou acadêmico, neste caso, a OSPB e a EMC, assim como ocasionaram a desvalorização do ensino em Geografia e História, com a fusão de diferentes conteúdos sob uma única rubrica. Essas medidas, aliadas a outras, como o estabelecimento das licenciaturas curtas, favoreceram o distanciamento entre o pensamento geográfico científico desenvolvido nas universidades e aquele trabalhado nas escolas de 1º. e 2º. graus.

3.2 Programa de Ensino do 1º. Grau – Estudos Sociais – 1973 – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

O Programa de Ensino de 1º. Grau, elaborado pela SEE/MG, foi publicado no ano de 1973 durante o governo de Rondon Pacheco. Além de Estudos Sociais, também foram elaborados volumes que tratam das demais disciplinas que compõem o núcleo comum estabelecido pela Resolução N° 8/71.

⁵¹ Entre as obras referentes a Estudos Sociais com as quais tive contato, destaco a coletânea elaborada por Melhem Adas e José Dantas, publicada pela editora Moderna na década de 1970.

Logo em sua apresentação, são encontradas amplas referências à Lei 5.692 de 1971, como se pode ver em uma passagem presente no início do programa, assinada pelo próprio governador.

A escola passou a exprimir uma experiência de vida. Não é, portanto, apenas vivência de letras, nem somente iniciação intelectual, mas também prática, aprendizagem de trabalho, formação de hábitos de pensar, fazer, conviver e participar de uma sociedade democrática. Não é outro, aliás, o sentido que a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, confere à Escola de 1º Grau (SEE/MG. Prefácio “Palavra do Governador do Estado”. 1973.)

Nesse contexto político pelo qual o País passava, não seria esperada outra atitude por parte do governo estadual, deixando claro, ao longo do texto, o discurso a favor da reforma curricular, mais especificamente quanto aos benefícios que os Estudos Sociais poderiam trazer para o ensino de áreas do conhecimento consideradas próximas, como é explicitado na passagem a seguir:

Considerando as necessidades da era de profundas transformações em que vivemos, torna-se totalmente sem significado continuarmos a encarar a História, a Geografia, a EMC e a OSPB como unidades estanques e sem conexão com o momento presente. Há uma necessidade de reformulação de programas, visando colocar o aluno com a realidade nacional e mundial. Não podemos continuar a estudar os conteúdos específicos de Estudos Sociais por meio de uma visão tradicional, estática, incapaz de fornecer ao aluno as condições essenciais e imprescindíveis à compreensão e participação nas mais urgentes e transcendentais tarefas sociais do mundo contemporâneo (SEE/MG, 1973, p. 5).

O programa de ensino mineiro atribuiu aos Estudos Sociais a responsabilidade de abranger, a partir da 5ª série, os conteúdos pertencentes à Geografia e à História, sendo que EMC e OSPB seriam introduzidas em todas as séries como conteúdos articulados pelo professor(a), mas só entrariam obrigatoriamente no currículo, na categoria de matéria formal, na 8ª série.

Os conteúdos programáticos referentes à Geografia, apresentados em cada série, eram bastante abrangentes, contrariando a lógica que aponta para sua redução devido ao encolhimento da carga horária específica de cada campo do conhecimento na área das Ciências Humanas, de acordo com Fonseca (2010). Essa grande quantidade de conteúdos provavelmente não seria totalmente estudada ao longo do ano letivo, uma vez que haveria ainda a inserção de elementos da EMC e OSPB, agrupados sob a rubrica de Estudos Sociais, que, por sua vez, não contava com uma carga horária tão extensa quanto a necessária para compreender tudo o que lhe fora incumbido. Seguindo a linha de pensamento adotada nesta

pesquisa, na qual as decisões presentes nas propostas curriculares não são fruto do acaso, mas de disputas de interesses, pode-se entender que a condensação de disciplinas tradicionais como Geografia e História, para a implementação dos Estudos Sociais configura uma amostra da perda de espaço pela qual passaram as áreas do conhecimento chamadas Humanidades nos currículos de 1º e 2º graus durante o Regime Militar.

As categorias geográficas estudadas estão presentes com pouca expressão, de forma que encontramos referência à Paisagem em alguns tópicos entre os conteúdos propostos. Assim, por exemplo, nos conteúdos destinados aos alunos da 5ª série, aparece o tópico: “5. A paisagem agrária e a expansão da pecuária” (p.52). Ademais, no que tange ao conteúdo destinado aos alunos da 7ª série, aparece: “1.1. As grandes paisagens naturais”; ainda, no que se refere ao conteúdo destinado aos alunos da 8ª série, aparecem: “1.1 As grandes paisagens naturais; e 2.2 O homem como modificador da paisagem” (p.89).

A categoria Região faz-se presente de forma enfática nos conteúdos destinados à 6ª série, frequentemente relacionada à divisão regional elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, observada nos seguintes tópicos, quando, por exemplo, aparecem no conteúdo destinado aos alunos da 6ª série: “Desenvolvimento regional brasileiro; 1 Necessidade de uma integração regional; 1.1 As grandes diferenciações do desenvolvimento regional; 1.2 A nova divisão regional; 1.3 As planificações regionais e a participação do governo” (p.63).

Após esses tópicos, é proposto o estudo das cinco grandes regiões brasileiras, obedecendo à seguinte ordem e denominação: “O sudeste Desenvolvido; Região Sul; O Novo Nordeste; A Função Pioneira da Região Centro-Oeste; A Região Norte.” (p.63- 66). Tal estudo abrangeria o ensino de diferentes temas, como características da população, industrialização, organização urbana, turismo, extrativismo e aspectos da geomorfologia brasileira.

De forma geral, esse programa de ensino traz uma relação de conteúdos e atividades para cada série, sendo, ao final, listadas as referências bibliográficas indicadas aos professores como forma de contribuir para o desenvolvimento do seu trabalho. Entre as fontes mais citadas no documento, predominam publicações de instituições governamentais como o IBGE, MEC, Petrobras e Universidades Federais que apresentam um conteúdo de caráter mais informativo. Publicações da AGB, em suas diversas seções, também estão presentes de forma considerável entre as fontes. Apesar do contexto político vivido no País entre os autores citados, há aqueles cujas obras apresentam um viés crítico em relação ao pensamento geográfico até então predominante: podemos citar como exemplo Manuel Correa de Andrade,

Milton Santos e Yves Lacoste. Entretanto, aspectos da tendência geográfica Crítica não são instigados pelo programa.

Os conteúdos propostos para a Geografia e as sugestões de atividades apresentam uma grande variedade de temas, no entanto são apresentados em forma de tópicos e sem explicações subsequentes. Ambos apresentam caráter descritivo e valorizam a captação de informações por parte do estudante.

Apesar de propor a união de diferentes áreas do conhecimento, o currículo da disciplina Estudos Sociais apresenta os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira de maneira isolada. Aparentemente não há a formação de um novo campo do conhecimento, mas, sim, o agrupamento dessas quatro áreas de forma resumida em uma disciplina oficial.

Esse momento traz elementos típicos do pensamento geográfico moderno em sua vertente Clássica, denominado também de Geografia Tradicional, predominante na Geografia brasileira neste período e percebida, principalmente, na proposição curricular de 1973 elaborada pela SEE/MG, fruto da lei federal 5.692/71.

Mesmo intitulada como Estudos Sociais, a proposta curricular traz de forma separada os conteúdos destinados à Geografia, dando à categoria Região maior destaque. Apesar de ficar quase que restrita aos conteúdos propostos para a 6ª série, essa categoria é apropriada para o estudo do território brasileiro segundo sua regionalização política. Seguindo esse critério, é proposto o estudo de diferentes aspectos que atuam para a configuração econômica, social e natural das grandes regiões brasileiras. A categoria Paisagem é abordada de forma genérica, ou seja, como um termo qualquer e não como uma categoria científica dotada de reflexão teórica e metodológica, além de que é notada apenas de forma pontual e relacionada a elementos do meio natural e a atividades agrárias.

Apesar de enfatizar o rompimento com o ensino de forma estanque e sem conexão com a realidade dos estudantes, além de propor que os professores relacionassem os conteúdos ensinados com o momento histórico pelo qual passava a sociedade – como forma de justificar a integração das Humanidades em torno dos Estudos Sociais –, o documento apresenta os conteúdos programáticos referentes à Geografia de modo bem rígido e segmentado. Dessa forma, contribuiu para a manutenção da tendência de pensamento geográfico vigente até então, responsável por uma Geografia Escolar conteudista e focada em métodos como a descrição e a memorização de elementos presentes no espaço geográfico.

3.3 Análise das coleções Panorama e Geografia

A seleção dos livros didáticos foi realizada a partir da entrevista dos(as) professores(as); desse modo, os autores de livros didáticos considerados como de grande relevância pelos entrevistados tiveram algumas de suas obras destinadas às séries finais do Ensino Fundamental analisadas.

Tomando como base as entrevistas realizadas com a professora Ana, foram escolhidas, de acordo com os critérios expostos, as obras de Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos. Esses profissionais foram considerados pela entrevistada como os que mais lhe chamaram a atenção em sua carreira.

3.3.1 Coleção Panorama

Os autores dessa coletânea apresentam trajetórias parecidas no meio acadêmico e profissional; ambos são doutores em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG, no qual lecionavam no período de elaboração das obras analisadas, e ex-professores da escola estadual Governador Milton Campos em Belo Horizonte. Com essas informações, acreditamos que estes profissionais estivessem cientes do movimento de renovação presente no pensamento geográfico em suas diferentes tendências, inclusive na Geografia Escolar. No entanto, no momento histórico de publicação dessas obras, ainda poderia haver grande influência do Programa Curricular de 1973, elaborado a partir das diretrizes da Lei 5.692/71.

Juntos, esses autores publicaram livros didáticos até o início da década de 1990. Já em outras parcerias, Guiomar Goulart publicou obras até quase os anos 2000. Essa longevidade revela o seu destaque no mercado editorial que estava em pleno desenvolvimento.

Quadro 3 - Livros didáticos analisados de autoria de Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos

Título	Ano de publicação	Séries indicadas	Edição
Panorama do Brasil 1: Área dos Estudos Sociais	1977	5ª série	2ª edição
Panorama do Brasil 2: As Regiões Brasileiras	1977	6ª série	Não indica

Panorama do Mundo: Geografia dos continentes	1982	7 ^a e 8 ^a séries ⁵²	Não indica
--	------	--	------------

Fonte: dados levantados pelo pesquisador

As três obras analisadas referentes ao primeiro período apresentam as categorias Paisagem e Região; entretanto, são concebidas de forma bem diversa e irregular entre as séries. Ao longo da primeira, Região é apropriada de forma pouco aprofundada, refere-se a temas variados e muitas vezes é acompanhada de adjetivos, como nos seguintes exemplos: regiões semiáridas, regiões frias, regiões próximas ao Equador, regiões úmidas, regiões quentes e úmidas, regiões temperadas *etc.* Nesses exemplos, Região não é apropriada como uma categoria estruturante do pensamento geográfico, capaz de auxiliar na compreensão de diferentes conteúdos pertinentes à Geografia Escolar. Os critérios adotados nas formas de regionalização verificadas são pouco desenvolvidos e em sua maioria ligados a fatores climáticos, levando a entender que a categoria é apresentada de maneira genérica, sem nenhum tipo de reflexão teórica, podendo até mesmo ser substituída por outros substantivos, como é observado na seguinte passagem retirada do primeiro volume:

Nas regiões próximas ao Equador, o calor é intenso durante todo o ano, não existe inverno e os dias têm a mesma duração das noites.

Nas áreas situadas nas proximidades dos trópicos de Capricórnio, que corta os estados de São Paulo, Paraná e o extremo sul do Mato Grosso, já temos uma estação mais fria. (GOULART e SANTOS, 1977a, p.43. **Sem grifo no original**)

Ao analisar as palavras dos próprios autores, percebe-se que, ao se tratar de uma mesma temática, ou seja, regiões climáticas, são empregados termos diferentes sem que ocorra variação de sentido, ou seja, não há valorização teórica ou metodológica da categoria Região. A categoria também se faz presente na obra através da regionalização oficial estabelecida pelo IBGE, percebida de maneira pontual e geralmente relacionada às características dos meios urbano e rural presentes no Brasil. No entanto, não são apresentadas as justificativas ou os objetivos sobre a adoção dessa forma de divisão do território brasileiro no livro.

A categoria Paisagem também não tem destaque no primeiro volume. Denominada de paisagem vegetal, sua presença está limitada a conteúdos ligados às formações vegetais, como no seguinte trecho: “Sendo o território brasileiro muito grande, e variados os tipos de clima,

⁵² Apesar de o mais comum ser a utilização de uma obra para cada uma das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, a coletânea *Panorama*, elaborada pelos autores Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos, apresenta apenas três obras. Esse procedimento não é incomum para a época, quando por vezes os conteúdos de Geografia dos 7º e 8º anos estavam presentes em um mesmo livro.

de solos e as formas de relevo, vamos encontrar também diferenciações nas **paisagens vegetais**. Por isso mesmo as florestas não são iguais em todo o território brasileiro” (GOULART e SANTOS, 1977a, p.56. **Sem grifo no original**). Nessa passagem, a apropriação da categoria Paisagem mostra-se relacionada a aspectos variados como o clima, o solo e o relevo, porém essa relação não é desenvolvida no corpo da obra. De modo geral, a primeira obra da coleção elaborada por Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos utiliza-se das categorias estudadas de forma superficial.

O segundo volume propõe a continuidade dos estudos realizados no primeiro. Logo no início, fica claro que a categoria Região tem grande destaque, estando presente inclusive em seu título. As formas de regionalização apresentadas nesse volume baseiam-se em critérios naturais e humanos, ou mesmo pela dimensão política definida de forma mais rígida. De acordo com os autores, a divisão de um espaço em regiões é algo muito complexo e deve considerar elementos provenientes desses critérios, como a distribuição populacional, o desenvolvimento econômico, a divisão política dos territórios e as características naturais que podem se apresentar de diversas formas sobre uma determinada porção do espaço geográfico. Sobre essa concepção, a obra também traz a seguinte definição para a categoria:

A região é uma forma de organização do território, isto é, do espaço geográfico. O Homem, ou os grupos humanos, vivendo numa certa área, aproveitam o que a natureza fornece e organizam sua vida de diferentes maneiras.” (GOULART e SANTOS, 1977b, p.13. **Sem grifo no original**).

A forma como a categoria é definida remete a elementos típicos da tendência do pensamento geográfico moderno Clássico, marcada pela valorização dos estudos regionalistas, pautados na escola geográfica francesa, que valorizam os diferentes aspectos de organização do ser humano e sua atuação sobre o meio ambiente. Outra semelhança é o caráter enciclopédico, não só dessa obra, como de toda a coleção, contendo grande número de informações sobre as regiões estudadas ao longo dos capítulos.

Apesar de fazer uso da divisão regional oficial do território nacional estabelecida pelo IBGE, nesse volume os autores ressaltam que muitos dos elementos que caracterizam essas regiões não se limitam às suas fronteiras oficiais. Como justificativa da utilização da divisão política dos estados e regiões para demarcar aspectos que não estão limitados às suas fronteiras, os autores argumentam sobre a facilidade em se trabalhar com dados referentes às delimitações oficiais, uma vez que são fornecidos por órgãos como o IBGE, tornando o processo de ensino mais didático e prático.

Em relação à categoria Paisagem, sua presença ocorre de forma tímida e irregular. Nas poucas vezes que a categoria é mencionada, geralmente está acompanhada de adjetivos, como é o caso do seguinte título atribuído a um dos capítulos: “Florestas e cerrados são as principais paisagens fitogeográficas” (GOULART e SANTOS, 1977b, p.29). No texto ao qual o título se refere são abordadas as características e localização das grandes formações vegetais naturais encontradas na Região Sudeste; porém Paisagem não é apropriada na explicação desse tema.

Apesar de sua pouca expressão ao longo da obra, há um breve momento em que a categoria é apropriada de forma a relacionar diferentes elementos que atuam sobre o espaço geográfico, contribuindo para o entendimento de sua configuração, como pode ser constatado no seguinte trecho:

A Região Nordeste apresenta **paisagens naturais** bastante diversas. Essas paisagens são relacionadas principalmente com as diferenças climáticas encontradas em seu extenso território.

Os outros elementos do quadro natural, como a vegetação, a hidrografia, os solos e o relevo são muito influenciados pelo clima. As diferentes **paisagens naturais** do Nordeste são, pois, o resultado da atuação desses vários elementos, comandados pelo clima. (GOULART e SANTOS, 1977b, p.131. **Sem grifo no original**).

Ao tratar da Paisagem Nordestina como fruto da interação de diferentes fatores, mesmo que de forma generalizada e pensada sem a atuação do ser humano, cria-se a possibilidade para que os estudantes estabeleçam relações entre as diferentes paisagens e os fatores naturais que as condicionam. No entanto, o livro não dá continuidade a essa linha de raciocínio ao abordar de forma mais detalhada os fatores mencionados anteriormente, como o clima, as formações vegetais, a hidrografia e os tipos de solo, voltando ao ensino de conteúdos, de forma descritiva e estanque.

No terceiro volume, Região volta a ter pouco destaque, sendo concebida na maioria das vezes mais próxima ao senso comum do que de um instrumento capaz de contribuir no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência. Entre as poucas vezes que o termo Região foi empregado na qualidade de uma categoria de análise geográfica, acabou por estabelecer relações com os elementos naturais ou humanos que interferem na sua dinâmica, tal como na primeira obra analisada. Essa forma de abordagem vai ao encontro da tendência de pensamento geográfico denominada Geografia Clássica, predominante no período, inclusive na Geografia Escolar.

Diferente dos volumes anteriores, a categoria Paisagem é encontrada em títulos de textos presentes em vários capítulos, como nos exemplos a seguir: [...] “A AMÉRICA ANGLO-SAXÔNICA – As **paisagens físicas** estendem-se por grandes espaços” (p.6);

[...]“PAÍSES ANDINOS E GUIANAS – As **paisagens naturais**” (p.51); [...]“OS PAÍSES NÓRDICOS – As paisagens revelam forte influência do clima” (p.85); [...] “ITÁLIA E GRÉCIA – As **paisagens naturais**” (p.143).

A frequente associação da categoria Paisagem com o meio natural pode ser constatada ao se analisarem os conteúdos a que tais títulos se referem. Neles, é notada a estreita relação dessa categoria com elementos tais como as grandes formações geomorfológicas presentes nos continentes, verificadas no seguinte trecho:

Ao contrário de outros continentes, onde as paisagens se repetem por vastas extensões, a Europa tem um **relevo muito variado**. Quando se viaja pelos países europeus, percebe-se que as paisagens mudam constantemente: cadeias montanhosas, velhos maciços, planaltos, planícies e bacias sedimentares alternam-se no território” (p. 69, **sem grifos no original**).

A partir do trecho transcrito, pode-se observar que a categoria está vinculada a elementos naturais, ou seja, sua condição é resultado do cenário geomorfológico onde está inserida, que por vezes é associado à atuação climática e à presença de formações vegetais, elementos estes utilizados com maior ênfase e frequência pelos autores ao analisar uma determinada paisagem. Aspectos sociais e econômicos são timidamente relacionados à categoria. Quando são notados, remetem brevemente à presença de recursos naturais ou a características e potenciais agrícolas de determinadas áreas.

De modo geral, as obras de Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos não fogem ao que é estabelecido pelo Programa de ensino de 1973, elaborado pela SEE/MG. Categorias bases do pensamento geográfico, como Paisagem e Região, além de receberem pouco destaque, são predominantemente associadas à característica do meio natural, com pouco espaço para as relações humanas como responsáveis pela dinâmica dessas categorias. Caracterizadas pelo viés do pensamento geográfico moderno Clássico, as categorias geográficas, mesmo que por vezes abordem aspectos sociais, econômicos e históricos, não rompem totalmente com o modo como são apropriadas, ou seja, marcadas pela ênfase no processo de descrição das áreas estudadas, envolvendo um leque muito variado de temas bem divididos, mas que pouco se relacionam.

3.3.2 Coleção Geografia (Melhem Adas)

Melhem Adas está entre os principais produtores do ramo didático no Brasil, desde meados da década de 1970, frequentemente citado em trabalhos que dizem da produção de

livros didáticos de Geografia. Segundo Zanatta (1996), o autor foi um dos primeiros a tentar romper com a estrutura Clássica da Geografia ao buscar fundamentos na Geografia Social de Pierre George, o que se manifesta no livro “Estudos de Geografia: a Geografia ativa tropical”, publicado em 1974.

Nascido em 1938 e graduado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Melhem Adas publica obras didáticas e paradidáticas desde a década de 1970 até os dias atuais. Sua atuação como professor na educação básica, tanto em escolas públicas quanto particulares, com certeza contribuiu em muito para o seu sucesso como autor, devido à proximidade com as necessidades dos alunos e professores em relação a esse importante recurso didático.

Quadro 4 - Livros didáticos analisados: Melhem Adas

Título	Ano de publicação	Série	Edição
Geografia; Noções básicas de Geografia Geral e do Brasil	1984	5 ^a	1 ^a edição
Geografia; Geografia; Aspectos humanos e naturais da Geografia do Brasil	1984	6 ^a	1 ^a edição
Geografia geral; as grandes paisagens da terra e o aproveitamento dos recursos naturais	1981	7 ^a	1 ^a edição
Geografia geral; quadro político e econômico do mundo atual	1979	8 ^a	1 ^a edição

Fonte: dados levantados pelo pesquisador

Como o próprio título já sugere, o primeiro volume propõe o estudo de uma grande variedade de temas em relação às características geográficas do Brasil e de outros países. Os conteúdos contidos em seus 18 capítulos são apresentados de forma enciclopédica, descritiva e superficial. Já no texto de apresentação, entre as suas propostas está o desenvolvimento de conceitos básicos gerais, estudados a partir de sua aplicação em exemplos reais, com o objetivo de contribuir para a formação dos estudantes em Geografia e para o desenvolvimento de uma postura crítica.

De fato, são apresentadas definições de termos importantes para a Geografia, tais como migração, crescimento populacional, longitude, latitude, entre outros tantos; no entanto, a obra pouco se aprofunda sobre sua relação com a dinâmica terrestre, tornando-se esses

conceitos quase que a finalidade da obra. Categorias Geográficas como Paisagem e Região não fazem parte da proposta desse volume, não sendo notadas sequer de forma superficial.

As obras referentes às 6^a e 7^a séries fazem uso das categorias Paisagem e Região de forma semelhante, inclusive no que se refere à sua distribuição nos capítulos. Essa semelhança, porém, não se manifesta no tema central dos livros, posto que o primeiro diz respeito quase que exclusivamente ao território nacional, enquanto o segundo passa pelos diferentes continentes e países com o olhar voltado principalmente para sua produção econômica.

Destarte, a categoria Paisagem tem pequeno destaque nessas obras; utilizada em capítulos específicos, é associada ao meio natural. Ao apropriar essa categoria também em títulos de unidades e capítulos, o autor sinaliza sua importância na articulação de diferentes temas estudados pela Geografia, relacionando-a com fatores climáticos, geológicos e antrópicos. No entanto, tais relações não são desenvolvidas no corpo dos textos. Essa relação pouco explicativa e mais informativa está de acordo com os princípios da tendência de pensamento geográfico predominante no respectivo período, algo já verificado no programa de ensino da SEE/MG de 1973 e que será também uma constante na fala das professoras entrevistadas.

Região sem dúvida foi pensada como uma importante categoria de análise geográfica. Em ambas as obras, foi destinada uma parte ou unidade para que a categoria fosse definida conceitualmente e abordada como um importante recurso para a organização do espaço geográfico. Com esse propósito, o autor definiu a categoria como porção do espaço terrestre que se diferencia do conjunto ou de outras parcelas do espaço.

As obras trazem também a distinção entre Região Natural, diferenciada por características naturais de uma determinada área, e Região Cultural ou Geográfica, determinada por elementos sociais e históricos. Em seguida, são abordadas as formas de regionalização do território brasileiro estabelecidas pelo IBGE, a partir da década de 1940. É possível destacar, nesse sentido, que em sua elaboração foram considerados tanto aspectos do meio natural quanto de sua ocupação e dinâmica social.

No geral, a categoria Região é pensada como uma forma de abordar temas relacionados à interferência humana no meio natural e à promoção de diferentes estágios de desenvolvimento social, resultando em ambientes com características variadas. No entanto, essa discussão teórica não se faz presente ao longo de toda a obra, e o esforço teórico e conceitual acaba sem a aplicação didática devida.

Na última obra, o autor faz a opção por tratar de uma grande variedade de temas e conteúdos em relação a todos os continentes, com maior ênfase sobre aqueles países marcados por maior desenvolvimento econômico.

Novamente, Paisagem e Região não são apropriadas didaticamente como categorias geográficas. Notadas apenas pontualmente no corpo dos capítulos, essas categorias dizem respeito principalmente a aspectos da formação vegetal e são empregadas sem a teorização que lhes permite contribuir no processo de ensino aprendizagem da disciplina.

A categoria Paisagem faz-se presente no conjunto das obras, mostrando ser importante para os autores. No entanto, a referida noção não é apropriada como um instrumento de análise geográfica no desenvolvimento dos temas estudados. Sua presença está quase que totalmente limitada a aspectos do meio natural. Além disso, a categoria parece mais um conteúdo a ser aprendido pelos estudantes do que um instrumento que permite compreender a configuração do espaço geográfico. Com efeito, podemos dizer que, mesmo considerando a tendência de pensamento geográfico predominante neste capítulo, a categoria paisagem mostrou-se subutilizada.

Mesmo que os autores coloquem a categoria Paisagem com destaque em títulos de textos destinados a vários capítulos, não há uma constância da presença da categoria ao longo da obra. Temas como a distribuição da formação vegetal, a atuação de tipos climáticos e a ocupação humana, mesmo quando trazem essa categoria em seus títulos, são abordados de maneira estanque, com pouca relação entre eles e a configuração paisagística.

Já a categoria Região, apesar da irregularidade com que é percebida, mostra-se presente com certa diversidade em todas as obras das coletâneas postas em tela. Sua abrangência vai desde um simples termo, empregado de forma próxima ao senso comum para delimitar uma determinada porção do espaço geográfico, até sua apropriação como complexo recurso didático para a compreensão das variadas divisões territoriais, usadas principalmente em temas de caráter geopolíticos ou vinculadas a aspectos naturais como o clima, vegetação e tipos de solo. Entretanto, o tratamento referente à categoria reflete o caráter descritivo e enciclopédico presente nas obras de modo geral.

3.4 As categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar segundo as professoras Ana e Carolina

Originária de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, a professora Ana, nascida no início da década de 1950, lecionou Geografia na educação básica em Belo

Horizonte entre 1970 e 2008. Nesse período, a professora teve a experiência de atuar em instituições privadas e públicas da rede estadual e municipal. Já a professora Carolina nasceu no final da década de 1940, em Belo Horizonte, cidade onde sempre residiu e constituiu sua trajetória como estudante e como profissional.

Graduada em diferentes cursos na área da educação como Pedagogia, Estudos Sociais e Geografia, respectivamente, entre 1970 e 1977, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), foi nessa última área que a professora Ana desenvolveu sua carreira. A realização da graduação em Estudos Sociais deu-se pelo fato de a Universidade não ter disponibilizado matrícula no curso de Geografia no ano em que prestou vestibular, pois tal curso havia sido substituído pelo de Estudos Sociais. Essa mudança pode ter sido motivada pela lei 5.692/71, que propõe o ensino de Estudos Sociais como disciplina obrigatória no nível escolar. Alguns anos depois, a Geografia voltou a fazer parte dos cursos de graduação da PUC-MINAS.

Com toda a sua experiência profissional e acadêmica na área da Geografia, a professora Carolina graduou-se na modalidade licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre os anos de 1976 e 1979, período esse que coincide com o início de sua atuação docente.

O momento histórico em que as professoras realizaram suas graduações reflete a influência da Lei 5.692 no meio escolar, cujas propostas são estabelecidas em Minas Gerais pelo programa de ensino de 1973, percebido na disputa por espaço na esfera acadêmica entre Estudos Sociais e Geografia.

3.4.1 Características da Geografia vivenciada em sua trajetória escolar (1º e 2º graus)

As lembranças das entrevistadas em relação à Geografia Escolar, com a qual tiveram contato antes de ingressarem na universidade, apontam para um ensino com características marcantes, como a transmissão de conhecimentos de forma conteudista e factual, o que é percebido nos trechos a seguir:

A Geografia era uma Geografia Geral, a professora queria dar uma visão dos continentes para a gente, dos países, das capitais, entendeu. A Gente ficava decorando também né, os países, as capitais. Então tinha um pouco de aula de Geografia, pouca História, mas, mais Geografia (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017)

É, naquela época a Geografia era dada de um forma muito estática, eu colocaria dessa forma, muita decoreba, dissertações enormes que os professores passavam

para gente, que a gente passava para o caderno e passava para a prova, entende? Pelo menos nos colégios onde estudei não havia muita preocupação com mapas, com o globo, era uma coisa assim bem distante da realidade da gente né. Rios da margem direita, rios da margem esquerda, um aluno da sexta série não sabe isso, nem nós mesmos estamos nessa dificuldade, como você se refere a isso. Então eu achava muito estático, não era uma coisa assim crítica, não havia uma Geografia Crítica, não havia, era tudo prontinha para a gente colocar na prova e pronto. Era assim. (Fragmento extraído da entrevista de Carolina em 2018)

Sob o olhar atual, as professoras identificam elementos que a Geografia Escolar brasileira procurou superar, seja no âmbito curricular com o movimento de renovação verificado em meados dos anos 80 e que resultou na elaboração de novos programas curriculares em nível estadual, como veremos no próximo capítulo, seja mesmo no pensamento científico que passa a ser influenciado por novas concepções geográficas, propondo uma Geografia Escolar que rompesse com o caráter predominantemente descritivo. No depoimento das professoras, são notados aspectos de uma disciplina mnemônica, baseada no estudo da divisão do território nacional e internacional e na denominação de países, estados e suas capitais. Mesmo que alguns dos conteúdos e metodologias citados possam ter contribuído para o seu interesse pela Geografia, tais conteúdos e metodologias constituem um emaranhado de fatos que muitas vezes são estudados de forma desconexa. Ainda que o programa de ensino mineiro de 1973 e os livros didáticos analisados estejam embasados em muitos aspectos dessa Geografia, com a qual as entrevistadas tiveram contato, eles trazem certo avanço no que diz respeito à forma de se proporem os conteúdos aos estudantes, porém mantêm o caráter descritivo e conteudista dos mesmos.

Em relação à presença das categorias geográficas Paisagem e Região nas aulas, Ana diz que não eram mencionadas, enquanto Carolina deixa a entender que não se lembra bem de como essas categorias eram desenvolvidas, mas ressalta a sua presença: “Eu não tinha essa concepção não. Mas ao estudar a gente sempre tem, naquela época, eu via assim, a Região com sua Paisagem característica, o seu quadro né, físico, econômico, social, todo ele com essa característica” (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017).

Notamos, na fala da professora, que Região é tratada como um objeto de estudo, a partir do qual são analisados diferentes temas que compõem o seu universo, sejam eles naturais, econômicos e sociais. Essa concepção remete aos estudos típicos da Geografia moderna em sua vertente Clássica, notada na produção geográfica brasileira pelos estudos regionais inspirados na escola geográfica francesa, a qual pode ser percebida até a atualidade em diferentes trabalhos de caráter geográfico.

O fato de as categorias estudadas não apresentarem pertinência no depoimento das professoras em suas trajetórias escolares não causa surpresa, uma vez que esse nível de ensino foi cursado em um momento histórico anterior ao delimitado para a presente pesquisa, quando acreditamos que a presença de categorias geográficas como Paisagem e Região ainda não eram recorrentes na Geografia Escolar. Além disso, provavelmente os responsáveis pelo ensino de Geografia não tinham formação superior, estando à parte das principais discussões acerca do pensamento geográfico.

3.4.2 Características da Geografia Acadêmica

Durante sua graduação, Ana mostrou algumas afinidades que já se manifestavam em sua trajetória escolar, como seu interesse pela Cartografia. A entrevistada destaca também algumas carências ligadas a áreas do conhecimento geográfico, como podemos ver na seguinte passagem:

Dentro da Geografia que eu fazia gostava muito de Cartografia, pois gosto muito de Matemática, e gostava muito de Geografia Física e Humana, gostava muito dos professores dessas áreas. A Geopolítica da época, como era uma época de ditadura eu achava assim, muito superficial, então não tinham aprofundamento nessa parte. Tinha a matéria Geopolítica. Tinha também Estudos... Tinha Sociologia, mas não tinha aprofundamento. (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017)

Por sua vez, a professora Carolina tinha um interesse especial por matérias ligadas a questões socioeconômicas e destaca um questionamento com relação ao curso. Segundo a professora, o curso dava pouca ênfase à educação, em detrimento do enfoque principal que envolvia formar profissionais para atuarem em órgãos de pesquisa.

Sobre a presença das categorias Paisagem e Região, novamente, Ana afirma não ter percebido a presença de tais noções ao longo da formação acadêmica. Em seguida, a docente relata outros pontos que considera como carências de sua graduação, entre os quais está a não realização de trabalhos práticos, como pesquisas de campo, análises envolvendo tipos de solo, vegetação etc. Em sua concepção, a maior parte da formação acadêmica foi restringida à pesquisa em livros que havia na biblioteca, dentre os quais destaca os de Aroldo de Azevedo.

Ao ingressarem no meio acadêmico em meados da década de 1970, a situação não mudou para as professoras em relação à presença dessas categorias, uma vez que as entrevistadas não guardam lembranças de tais elementos durante a graduação. Vale ressaltar que, nesse período, Paisagem e Região já se faziam presentes em estudos geográficos

produzidos ou difundidos no Brasil; entretanto, na proposta curricular de 1973, como vimos no início do capítulo, não assumiam o caráter científico necessário para serem consideradas categorias estruturantes do pensamento geográfico. Essa carência de caráter teórico na formação de professores de Geografia foi um traço observado recorrentemente ao longo da presente investigação, o que, por sua vez, pode ser interpretado como um indício de que as categorias não eram apropriadas em todo o seu potencial didático nas práticas docentes.

A ausência de Paisagem e Região como categorias geográficas na formação das professoras é destacada na seguinte passagem referente à entrevista da professora Carolina. “Não, de uma forma definida não, certo. As matérias eram colocadas, mas não havia nenhuma definição, pelo menos dentro das matérias que estudei de uma forma definida paisagem e região.” (Fragmento extraído da entrevista de Carolina em 2018). Essa ausência, junto ao incipiente caráter científico com que essas categorias foram empregadas pela proposta curricular vigente, limita as apropriações didáticas dessas categorias no meio escolar no que se refere ao primeiro período estipulado para estudo na dissertação ora apresentada.

Alguns destes problemas podem ser encontrados nas licenciaturas em Geografia até os dias de hoje; é o caso da maior ênfase no bacharelado e, por conseguinte, da negligência em relação às especificidades da licenciatura. Esse cenário dificulta o desenvolvimento de novas metodologias de ensino em Geografia, como por exemplo, a valorização do emprego de categorias geográficas no meio escolar.

O pouco aprofundamento dos conteúdos estudados e a ausência de trabalhos práticos também refletem deficiências em questões teóricas e metodológicas na formação de professores, contribuindo para a manutenção de uma Geografia vinculada quase que exclusivamente à concepção científica já há décadas estabelecida. Ainda que com essas ressalvas, devemos lembrar que os cursos de Geografia na PUC e na UFMG são os de maior longevidade em nível estadual, provavelmente encontrando-se em melhor situação quando comparados a outros criados do mesmo segmento para atender prioritariamente a formação de professores em licenciaturas curtas (MARTINS, 2002).

3.4.3 Desenvolvimento da prática docente

Ao falar sobre diferentes pontos que envolvem sua prática, entre os quais estão as metodologias utilizadas, a professora Ana forneceu um exemplo de como a categoria Região se fazia presente em suas aulas, como vemos neste trecho:

(...) Para motivar meus alunos eu usava slides, era o único recurso que eu podia usar, tinha uma máquina no colégio, colocava os slides que eu comprava sobre a região e passava para os alunos em sala de aula. Eu tinha alunos também que gostavam de tocar violão, eu gostava de usar letras de músicas relacionadas à região. Então vou te dar um exemplo, a região nordeste, aquela música “Asa Branca” de Luis Gonzaga, então eu pedia o aluno que desse uma treinada no violão que na minha aula, quando estivéssemos estudando a região nordeste eu distribuiria a letra e ele iria tocar e cantar a música (...) (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017).

É possível notar que a professora se apropria das divisões regionais elaboradas pelo IBGE; em sua aula, são abordados conteúdos vinculados aos estados que compõem a divisão territorial oficial do Nordeste brasileiro. Essa forma de ensino em que é priorizado o estudo das grandes regiões oficiais e seus estados em detrimento de temas e conteúdos geográficos foi algo amplamente difundido nas proposições curriculares e em livros didáticos até meados da década de 1980, sendo muito comum sua utilização na Geografia Escolar, mesmo na atualidade. Sob essa perspectiva, a região torna-se o objetivo do estudo e não um instrumento para os estudantes pensarem o espaço geográfico.

Entre os livros didáticos, a utilização da categoria Região sob a perspectiva política/administrativa é ainda mais forte, ganhando destaque durante o governo militar pela ação das superintendências de desenvolvimento⁵³ e pela produção do IBGE, que, ao desenvolver pesquisas tendo como base esses recortes regionais, contribuiu para que os tais recortes fossem vistos pelos autores como a forma mais prática de estudar o território brasileiro, dada a disponibilidade de dados confiáveis.

Neste outro trecho, a professora cita exemplos de como as categorias Paisagem e Região eram apropriadas durante suas aulas.

“(...) para o estudo de um tipo apenas de **região**, dentro dessa **região** como que é a distribuição de cidades, como que é o tipo de moradias, então a gente fazia um estudo dentro daquelas áreas, o que essas áreas precisariam para melhorar, o que essa área tem para oferecer para enriquecer, para melhorar. Então nós temos Paisagens dentro de Minas Gerais, se você olhar o mapa de Minas tem várias **paisagens** para ser estudadas. O norte de Minas onde vai prevalecer um tipo de moradia, um tipo de cidade, de vegetação e um tipo de agricultura. O sul de Minas, uma **região** rica, outro tipo de agricultura, outro tipo também de escola, de hospital, tudo dentro daquela **região**, daquela **microrregião**. A **região metalúrgica**, o que prevalece mais na **região metalúrgica**. Quem for trabalhar em uma **região**, o que mais ele precisaria para trabalhar, para morar. Porque que vocês moram nessa região, que tipo de mineral que tem, para que serve, então isso às vezes você teria que separar mesmo por **paisagem** e por **região** para estudar (...)” (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017 – grifos do pesquisador)

⁵³ Destacadas com a política desenvolvimentista do governo militar, essas superintendências tinham o objetivo de contribuir para melhorar as dinâmicas econômicas nas regiões oficiais do território brasileiro.

A entrevistada complementa sua fala ao tratar sobre a importância dessas categorias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes:

O aluno, para ele compreender, por exemplo, o que você tava ensinando dentro de **região**, tinha que relacionar com alguma coisa dentro da vida dele, se você relacionava ele tinha mais facilidade de absorver aquele conteúdo, de lembrar daquele conteúdo... Se eu for trabalhar vegetais, quais vegetais têm dentro de uma **região**, a erva mate, para que ela serve... O guaraná, na Amazônia, para que serve? Então são tipos de vegetação que aparecem em certa **região** que o aluno vê para que serve, que aparece até mesmo na vida diária deles... eu não sei se é bem isso (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017 – grifos do pesquisador).

Os dois últimos trechos mostram que as categorias, principalmente a de Região, por ser mais citada, são apropriadas basicamente para promover a divisão dos conteúdos ensinados por diferentes porções territoriais. As formas de regionalização obedecem a fatores econômicos e administrativos, como é o caso das subdivisões do território mineiro, que se biparte em sul de Minas e norte de Minas. Já a denominação região metalúrgica remete a uma característica econômica marcante de uma localidade do estado de Minas Gerais. A partir dessa forma de regionalização, Ana cita a possibilidade de estudar diferentes temas, como tipos de vegetação, agricultura; características dos núcleos urbanos, como moradias e serviços públicos. Tais aspectos reforçam ainda mais a associação da apropriação da categoria Região com elementos da tendência de pensamento denominada Clássica, segundo a qual já havia grande valorização dessa categoria, utilizada como forma de possibilitar a abordagem de porções territoriais de modo separado, promovendo o estudo mais detalhado dos seus elementos internos, pautados na assimilação de informações fornecidas principalmente pelo professor e pelo livro didático.

Apesar do intuito de relacionar elementos de diferentes regiões com os cotidianos dos estudantes, assim como eram a proposta curricular de 1973 e os livros didáticos referentes ao período tratado neste capítulo, os exemplos dados expõem uma prática pedagógica segmentada e descritiva, ou seja, mais próxima da Geografia com a qual a professora teve contato nos tempos de estudante, algo que mostra o peso da tradição sobre os conteúdos e as formas de ensino no meio escolar.

Na fala da professora Carolina, não fica nítida a presença de Paisagem e Região como categorias geográficas, o que pode ser relacionado à sua pouca familiaridade envolvendo o uso dessas categorias, conforme é indicado no seguinte trecho da entrevista:

“Eu não percebia muito essa questão de região e paisagem, mas eu fazia uma coisa meio que misturada, para mim não *tava* bem claro e eu não transmitia

bem claro também não, a gente fazia um estudo como um todo... eu saía com eles na rua, podia fazer isso, as vezes eu levava eles onde era a quadra para eles verem a Paisagem da cidade. Então a gente observava os prédios, os bairros de prédios, o centro da cidade, o bairro São Geraldo e o Caetano Furquim que não tinha prédios, a gente fazia ele enxergar isso na realidade dele. Trabalhava mapas, o globo, filmes” (Fragmento extraído da entrevista de Carolina em 2018).

Nota-se que a professora parece não avançar para além do senso comum quando fala sobre o emprego da categoria Paisagem – algo também recorrente em exemplares de livros didáticos, quando, por vezes, as categorias não eram empregadas com o devido embasamento teórico e metodológico.

Mesmo com as ressalvas feitas, devemos destacar que, embora sem contar com essa base teórica em sua graduação, as professoras buscaram se apropriar, ainda que de forma tímida e com pouco caráter científico, das categorias Paisagem e Região na sua prática docente. Essa atitude pode ter sido motivada por influência de propostas e diretrizes curriculares desenvolvidas e efetivadas ao longo do recorte histórico estudado; no entanto, vale ressaltar que as docentes não mostraram afinidade com as mudanças curriculares efetuadas no decorrer de sua trajetória profissional. O mais provável é que as categorias geográficas em questão tenham sido incorporadas às suas práticas a partir dos livros didáticos, devido à relevância desse material para as professoras, bem como devido ao fato de que Paisagem e Região foram se tornando cada vez mais constantes nesses materiais nas décadas seguintes à formação das docentes.

3.4.4 Autonomia do professor nas escolas onde trabalhou.

A professora Ana considera que teve autonomia tanto nas escolas particulares quanto nas instituições escolares da rede pública. Entretanto, a profissional deixa claro que os planejamentos docentes deveriam passar pela análise de outros profissionais que poderiam fazer apontamentos e sugestões em seu trabalho. Segundo ela, “havia autonomia dentro do que fosse sugerido. Ao entrar na rede municipal, em 1985, existiam orientadores pedagógicos e supervisores que acompanhavam o trabalho dos professores” (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017). Algo parecido é dito pela professora Carolina em relação à sua atuação na rede municipal, ressaltando que, com o tempo, foi-se perdendo um pouco do acompanhamento da coordenação pedagógica em relação à prática docente. Nesse sentido, acerca desses processos de intervenção e de acompanhamento, pode-se dizer que a interferência sobre o trabalho de professores pode resultar em uma prática que não seja aquela

desejada, mas também em um trabalho que busca atender os objetivos estabelecidos por uma determinada instituição ou rede de ensino.

3.4.5 Influência de políticas educacionais, tempo de planejamento e aperfeiçoamento profissional

As entrevistadas não se lembraram de nenhuma influência específica de cunho político que possa ter impactado suas práticas docentes durante quase toda sua carreira. Porém, mais próximo à sua aposentadoria, Ana relata que houve uma redução do número de aulas de Geografia por semana na rede municipal, o que interferiu negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

A prioridade era Português e Matemática, houve uma mudança, tinha turma que às vezes ficava com uma aula de Geografia por semana (...) De uma semana para outra é um período muito grande para você retomar aquele conteúdo que está trabalhando com o aluno. Eu praticamente voltava porque tinha aluno com mais dificuldade em um conteúdo e aluno querendo mudar de conteúdo. E também perdia um pouco de interesse pelo conteúdo depois de oito dias sem ver aquele conteúdo. (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017).

De fato, uma redução na carga horária em uma disciplina que geralmente já não apresenta grande espaço na grade curricular dificulta o desenvolvimento do conhecimento escolar junto aos alunos, tornando-o mais superficial. No caso da Geografia, que abarca uma grande variedade de temas a serem desenvolvidos junto aos alunos, uma carga horária reduzida praticamente limita a prática docente à simples transmissão de informações ou à redução significativa dos conteúdos programáticos estudados.

Ana afirma também não ter percebido nenhuma grande mudança na Geografia Escolar durante o tempo em que atuou como professora; pelo contrário, destacou a continuidade dos conteúdos e dos temas presentes nos livros didáticos, os quais sempre eram apresentados na mesma ordem. A esse respeito, pode-se salientar que até mesmo a organização dos capítulos e dos temas é comumente mantida em diferentes obras produzidas ao longo do período estudado.

A continuidade na distribuição dos conteúdos em livros didáticos geralmente segue os programas e diretrizes curriculares que apontam quais conteúdos são pertinentes a cada série. Essa continuidade, entre outras situações semelhantes em que se prioriza a manutenção de procedimentos já consolidados no meio escolar, pode ser compreendida através do que Goodson (1995) chama de processos de longa duração, ocasionados por tradições que

permeiam o meio educacional e dificultam o estabelecimento de grandes rupturas, mesmo que mudanças tenham ocorrido em diferentes âmbitos – curricular, acadêmico ou prático – que norteiam uma disciplina escolar.

Tendo em vista o modelo de organização dos conteúdos, foi possível vislumbrar como as professoras planejavam a organização de seus trabalhos. Nesse sentido, o planejamento das atividades desenvolvido por Ana era realizado de duas formas: no início das aulas e ao longo do ano letivo, como nos diz a entrevistada:

(...) esse tempo era nos fins de semana em casa ou nos horários que não tinha aula, tudo era feito. Chegava as férias, assim que eu sabia quais turmas iria trabalhar no outro ano eu já começava a planejar, a olhar os livros, quais livros iria adotar. Há, quais os textos eu iria dar, quais os objetivos, quais atividades eu iria cobrar (...) (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017).

Posteriormente, já na Rede Municipal de Educação, foi implantado o tempo de planejamento nas próprias escolas, que se constituía de quatro horas semanais, tempo esse atribuído à professora Carolina, que passou a lecionar na rede municipal a partir 1982.

Não é algo novo dizer que grande parcela dos professores exerce a função em mais de um período – isso, associado ao tempo de deslocamento no caso de se trabalhar em instituições diferentes; mas o que é despendido para a elaboração e correção de atividades avaliativas faz com que muitos profissionais reflitam pouco sobre sua prática, o que, por sua vez, repercute diretamente no planejamento das aulas e na possibilidade de participarem de formações acerca do ensino de Geografia ao longo de suas carreiras.

Destarte, essa hipótese vai ao encontro do fato de que ambas as entrevistadas participaram somente de pequenos cursos na área educacional, voltados à área da Geografia, fornecidos pela PUC-MINAS e realizados em fins de semana, no caso de Ana, e outros realizados na UFMG, no caso de Carolina.

3.4.6 Formas de utilização e principais características dos livros didáticos de Geografia.

Para as duas professoras, o livro didático teve grande importância no planejamento e no desenvolvimento das aulas ao longo de todo o período em que lecionaram, mesmo que alguns pontos de sua estrutura fossem questionáveis. No que se refere à utilização desse material, Ana menciona que:

Sempre utilizei o livro didático e pedia mais para ele fazer o leitura do conteúdo em casa e se tivesse dúvida que falasse. Por exemplo, se no próximo assunto eu vou falar das Regiões agrícolas dos Estados Unidos, então eu pedia o aluno que leia em casa o conteúdo e se desse tempo a gente falava na aula (Fragmento extraído da entrevista de Ana em 2017).

A professora Carolina vai além no que diz respeito à importância do material quando afirma que:

O livro didático para mim era importante porque na verdade era a única fonte de pesquisa para o aluno naquela época, naquela época não havia a internet para o aluno pesquisar, as bibliotecas não eram satisfatórias, não havia disponibilidade do aluno frequentar a biblioteca, não havia material adequado, então o livro didático era o que eu usava para realmente embasar as aulas. (Fragmento extraído da entrevista de Carolina em 2018).

Na fala da professora Carolina, o livro didático ultrapassa a função de um recurso prático durante as aulas ou de material de apoio para os estudantes; conforme o discurso da docente, o material assume papel de destaque em seu planejamento. Esse procedimento mostra que os conteúdos contidos nos livros didáticos, tal como o embasamento teórico e metodológico utilizados em sua elaboração, podem influenciar de maneira significativa a prática docente. Para tanto, vale lembrar que esses materiais, em muitos casos, buscam embasamento, entre outros fatores, nos programas curriculares vigentes e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), formulado a partir da década de 1990, o qual contribuiu para maior abrangência de algumas propostas estabelecidas de caráter prescritivo.

Entre os principais livros didáticos utilizados pelas docentes, Ana destaca as obras de Guiomar Goulart, analisadas anteriormente e elaboradas em parceria com Fabiano Marques dos Santos. Ademais, a referida professora menciona os nomes de Elian Alabi Lucci, Aroldo de Azevedo e Melhem Adas – este último também citado pela professora Carolina e analisado no início do presente capítulo.

Além disso, a entrevistada chama atenção para o desinteresse dos estudantes em relação ao referido livro didático já nos últimos anos de sua atuação na escola pública, afirmando que muitos esqueciam o material em casa, dificultando sua utilização em sala de aula.

4- OS REFLEXOS DO PLURALISMO CONCEITUAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR

4.1 A abertura política e as mudanças no meio educacional

Durante a década de 1980, o País apresentou um quadro social e econômico marcado por sérios problemas, dentre os quais se destacaram os altos índices de inflação e desemprego, o crescimento das desigualdades sociais e a deterioração de serviços públicos como a Educação, (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Antônio Flávio Barbosa Moreira, em sua obra “Currículos e Programas no Brasil”, ressalta que nesse período foram promovidos diversos eventos como, por exemplo, a conferência da Agência Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED), realizada em 1987, na qual professores e alunos buscavam alternativas para superar os principais problemas educacionais brasileiros, pautando-se mais abertamente em uma perspectiva educacional crítica de cunho Materialista Histórico, como podemos perceber em Moreira (1990). Segundo esse autor, há relação desse movimento com a volta de intelectuais que estavam no exílio devido a ameaças do Regime Militar. Outro ponto destacado é a influência do que Moreira (1990) denomina de Pedagogia Crítico-Social, cujos principais expoentes são Demerval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo e Guiomar Namó de Melo.

A disseminação de ideais marxistas na esfera do pensamento pedagógico evidencia o desenvolvimento de uma acentuada autonomia do meio educacional em relação à política do governo federal que estava ainda vinculada ao militarismo. Já alguns governos estaduais, a partir de meados dos anos 80, tiveram iniciativas de propor currículos e programas para a educação básica. Segundo Moreira (1990), ao fim dessa década, havia a expectativa da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual deveria romper com a influência norte-americana presente nos currículos brasileiros. Entretanto, no que diz respeito às práticas pedagógicas, o autor ressalta que havia predominância de métodos tradicionais.

A abertura política brasileira ocorreu de forma gradual. Em 1985, o País voltou a ter um presidente civil, mesmo sem a participação popular naquela eleição. Tal fato foi um marco na organização política do País e levou a mudanças na área educacional, dentre as quais se destacam aquelas de âmbito curricular ocorridas no final da década de 1980. Nesse contexto, a Constituição de 1988, em seu artigo 201, dispõe sobre a necessidade de assegurar uma formação básica comum; entretanto, como demonstra Elba Siqueira de Sá Barreto (1998), apenas em meados da década de 1990 o governo federal começou a mobilização que iria

resultar na construção dos PCN. Esse documento, por sua vez, contém, entre outros elementos, orientações referentes às disciplinas escolares tradicionalmente ministradas no Ensino Fundamental.

Do ponto de vista social, havia o ideal de fortalecimento dos movimentos que militavam em favor de parcelas da população até então marginalizadas dos serviços públicos básicos, como a Educação. Sobre esse assunto, Santos (1997) observa a formação de um novo ideal de cidadania com o processo de redemocratização em que os sujeitos seriam ativos e dotados de direitos que até então lhes eram negados. No campo educacional, jovens oriundos de famílias mais carentes passaram a permanecer por mais tempo nas escolas. O meio escolar, por sua vez, passou a sofrer cada vez mais influência de teorias Críticas, pautadas na assimilação de conteúdos como modo de promover uma formação pautada na cidadania, que atendesse melhor as camadas populares (SANTOS, 1997).

Outra forma de pensar as práticas desenvolvidas no meio escolar foi o que se convencionou chamar de Construtivismo. De acordo com Santos (1997), tal termo tornou-se um grande chavão, frequentemente empregado para designar variadas práticas pedagógicas. Dois grandes nomes destacaram-se em nível mundial e tiveram influência sobre professores e pesquisadores comprometidos com a educação no Brasil, a saber: Jean Piaget e Lev Vygotsky. A autora ressalta que, apesar de esses pesquisadores não terem desenvolvido propostas metodológicas específicas para a prática docente, partindo de suas teorias, buscaram valorizar o conhecimento prévio dos alunos, assim como a organização do processo de ensino-aprendizagem focado não apenas no produto final, mas em todo o desenvolvimento (SANTOS, 1997).

Segundo Barreto (1998), as teorias científicas críticas que se difundiram pelo País nesse período mostraram-se contrárias às orientações de cunho tecnicista – vigentes durante o regime militar. Outra característica das políticas educacionais, conforme Barreto (1998), é o discurso social, no qual fica nítida a busca por uma educação que atendesse, de fato, às camadas mais carentes da população e não que aumentasse as desigualdades já existentes. Durante esse momento de redemocratização, alguns estados promoveram a elaboração de currículos ou diretrizes no intuito de estabelecer mudanças sobre os conteúdos lecionados. Em alguns casos, houve o desdobramento da disciplina Estudos Sociais e o retorno da Geografia e da História nos currículos do 1º grau. Ainda segundo Barreto (1998), a Geografia era utilizada por alguns desses currículos como objeto de conscientização política e apresentava-se carregada de dirigismo ideológico, sem descartar, no entanto, posturas tradicionais presentes em seu conteúdo (MOREIRA, 1990; GERMANO, 1993).

4.2 Programa de Geografia: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais -1987

O Programa de Geografia da Secretaria da Educação de Minas Gerais de 1987 está inserido na esfera das mudanças promovidas na política educacional brasileira após o fim do Regime Militar. Enquanto o Programa Educacional de 1973 da SEE/MG era quase uma extensão da Lei 5.693/71 e de outras resoluções do CFE que a complementaram, a reforma curricular de 1987 representou uma nova concepção educacional proposta pelo governo do estado de Minas Gerais, levando a mudanças no currículo das disciplinas escolares ensinadas. O referido programa curricular de Geografia, segundo consta no próprio documento, foi elaborado ao longo do segundo semestre de 1986 e contou com a participação de professores atuantes na educação básica em diferentes partes do estado, junto a técnicos da Secretaria de Educação e professores de instituições de Ensino Superior. Apesar de sucinto, o programa buscava transmitir os ideais que se pretendia consolidar no ensino de Geografia, abrangendo desde a 3ª série do 1º grau, até a série final do 2º grau.

Ao se tratar das mudanças curriculares promovidas nesse momento de transição do governo militar para o civil, deve-se considerar a necessidade de os grupos então no poder demonstrarem novas concepções sobre a educação. Dessa forma, algumas medidas foram tomadas, o que, segundo Fonseca (1996, p. 16), estava inserido “não apenas no processo de abertura política iniciada no final dos anos 70, mas também relacionado às demandas sociais identificadas pelos grupos promotores das mudanças (ou a eles ligados) e privilegiados pelos mesmos”. Dessa maneira, mesmo tendo como foco as mudanças referentes ao programa curricular elaborado pela SEE/MG sobre a disciplina História, a análise realizada pela autora levanta questões também identificadas no documento destinado à Geografia, como é o caso da aproximação ao pensamento Materialista Histórico, como embasamento teórico, e da busca por tornar a educação escolar acessível a parcelas da sociedade até então marginalizadas.

Logo na introdução do referido documento, são apresentadas críticas sobre a concepção de ciência até então adotada na educação brasileira como um todo, concepção essa que não mais atenderia às necessidades dos estudantes. A passagem a seguir expõe esse descontentamento, assim como demonstra a intenção de ruptura com a visão de Geografia presente nas propostas curriculares anteriores em contraposição à valorização de elementos vinculados à tendência geográfica Crítica.

Ao contrário da “ciência acrítica”, positivista – que salienta a apropriação e o domínio dos fatos empiricamente observáveis – a perspectiva crítica busca elevar o nível do conhecimento, privilegiando o domínio das relações inteligíveis e fazendo

das análises das interações entre diferentes estruturas e sistemas de referência o centro da atividade científica... Na Geografia, esta perspectiva considera o feixe de relações entre a sociedade e a natureza expressa mediante o trabalho. Mais do que o processo natural entre sociedade e natureza, no qual o homem realiza, regula e controla suas relações com o mundo natural, mais do que uma tentativa antropológica fundamental, o trabalho é também uma importante categoria do conhecimento - pois este procede da ação humana sobre o mundo e não da mera contemplação passiva deste mesmo mundo (SEE/MG, 1987, p.6).

Com o intuito de tornar o Programa exequível, a SEE propôs a execução de uma série de medidas, entre as quais estão:

- Ampliação da carga horária de Geografia, entendendo-se que ela deva ser obrigatória a todas as séries (1º e 2ª graus⁵⁴), com um mínimo de 3 horas/aulas semanais, para que haja viabilidade de implementação de uma proposta com continuidade.
- Extinção das disciplinas OSPB e Educação Moral e Cívica, entendendo-se que esse espaço deva ser assumido pela Geografia e pela História.
- Preparação e maior disponibilidade de recursos humanos.
- Diminuição da carga de aulas semanais do professor, sobretudo daqueles que fizerem parte da coordenação de disciplina na escola, com o compromisso de que, nesse espaço de tempo, possa, em conjunto com outros, estudar e reciclar-se (SEE/MG, 1987, p. 29).

Ao propor tais pontos, esse Programa de Ensino expressa a clara relação com mudanças que ocorreram também em propostas educacionais elaboradas em nível federal, como o retorno das disciplinas de Geografia e História como matérias escolares nos currículos de 1º. grau⁵⁵. Outro aspecto de destaque é a retirada das disciplinas EMC e OSPB da parte comum do currículo, através da Resolução estadual Nº 362, de 2 de dezembro de 1987⁵⁶. Ademais, questões como aperfeiçoamento dos professores e melhores condições em materialidades, incluindo bibliotecas, laboratórios, livros didáticos, são falas recorrentes que iremos encontrar em outras propostas curriculares analisadas.

A forma como os conteúdos para cada série são apresentados reflete mudanças em relação ao Programa de Ensino anterior, entre as quais é possível destacar a considerável

⁵⁴ No inciso I do artigo 6º da Resolução Nº6, de 26 de novembro de 1986 do Conselho Federal de Educação, que trata do ensino de 1º grau, é determinado que a disciplina Estudos Sociais deve ser ministrada a turmas das séries iniciais (1ª a 4ª séries). Já Geografia e História devem ser tratadas como áreas de estudo ou disciplinas a partir dos anos iniciais até o término dessa etapa.

⁵⁵ No inciso I do artigo 6º da Resolução Nº6, de 26 de novembro de 1986 do CFE, que trata do ensino de 1º grau, é estabelecido que a matéria Estudos Sociais deve ser ministrada a turmas das séries iniciais (1ª a 4ª séries), sob a forma de Geografia e História ou com a integração de ambas. Já a partir da 5ª série até o fim do 1º. grau, Geografia e História devem ser tratadas como áreas de estudo ou disciplinas.

⁵⁶ A Resolução Nº 362, de 2 de dezembro de 1987, estabelecida pelo governo de Minas Gerais, diz que conteúdos fixados pela lei 5.692/71, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, serão encaixados dentro do currículo escolar, porém não pertencem mais ao núcleo comum de seus programas.

redução dos temas a serem ensinados. No entanto, é proposto que os conteúdos programáticos selecionados sejam trabalhados de forma ampla pelo professor, rompendo com a estrutura elaborada em tópicos que tratam de conteúdos específicos e que limitam a autonomia do professor com relação ao que seria ensinado em suas aulas.

Tanto as propostas pedagógicas quanto os conteúdos a serem ministrados são separados por séries, no entanto, são dispostos em dois conjuntos: um representado pelas 5ª e 6ª séries, e outro pelas 7ª e 8ª séries. No texto referente ao primeiro conjunto, salienta-se a importância de se estudarem temas relevantes à Geografia através de conceitos, o que poderia facilitar a relação entre os alunos e as diferentes espacialidades por eles estudadas e até mesmo vivenciadas, como podemos observar na citação a seguir:

A proposta de trabalho organiza-se, pois, no sentido de abordar a realidade através de conceitos, entendendo-se que esse caminho leva a formação de uma imagem mental a partir da qual o aluno aprende a pensar, a analisar e a criticar no seu espaço de vida.

O trabalho, na área da Geografia, fundamentado em conceitos, substitui a memorização e passa a considerar básico o papel da atividade mental, revelando a capacidade do aluno de observar, tirar conclusão. Analisar, comparar, demonstrar, enfim, aplicar os conceitos a novas situações, resolvendo problemas presentes e futuros (SEE/MG, 1987, p. 30).

Podemos constatar, no trecho acima, que a concepção de conceito presente no programa se assemelha à ideia de categoria de análise geográfica adotada por esta pesquisa, principalmente por ter a intenção de funcionar como uma ferramenta que auxilie no desenvolvimento do raciocínio geográfico. No campo da prescrição, a presença desse pensamento reflete um grande avanço teórico e metodológico no ensino de Geografia, principalmente pelo fato de sua formação conter, em maiores ou menores proporções, contribuições de professores ligados ao meio acadêmico e ao ensino escolar.

A importância da utilização de conceitos é retomada no anexo do documento analisado. Trata-se de um texto produzido por Valéria Trevizani Burla de Aguiar, identificada como professora do departamento de Geociências da UFMG e do Colégio de Aplicação João XXIII. Nele, são abordados alguns princípios que devem nortear a produção de conceitos, tais como:

- o ponto de partida e o ponto de chegada é a realidade do aluno; daí se extraem os elementos para pensar o mundo. É a partir da realidade de cada um que se permite entender o Brasil e, num maior grau de generalização o mundo;
- o elemento inicial é a observação. Observa-se e se procura estabelecer relação entre outros elementos e aqueles que se observa. Esta observação pode ser direta ou indireta (através de imagens);

- generaliza-se quando se identificam em outros lugares as mesmas situações verificadas no local. Essa generalização implica em relações causais entre um lugar e outro, uma situação e outra, resultando numa compreensão crítica (SEE/MG, 1987, s./p.).

Ao considerar que o uso de conceitos deve ser direcionado primeiramente ao estudo de temas presentes no cotidiano dos estudantes, o texto aproxima-se do que propõe Vygotsky (2000), ou seja, a apropriação de conceitos para além de uma simples definição de objetos, mas como um instrumento cognitivamente produzido a partir de sua realidade concreta.

Sobre os conteúdos programáticos, temos a categoria de análise Região, inserida nos conteúdos propostos para a 6ª série, a partir de uma proposição de regionalização que foge da divisão rígida elaborada pelo IBGE e busca nos Grandes Complexos Regionais, modelo de regionalização elaborado pelo geógrafo Pedro Pinhas Geiger em 1967, uma forma mais coerente de apresentar o território brasileiro. Entre os critérios adotados nessa nova proposta de regionalização, estão características de ordem histórica, econômica, social e natural.

1. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO:
 - a regionalização como resultado da apropriação econômica – social politicamente diferenciada.
2. OS GRANDES CONJUNTOS REGIONAIS: CENTRO-SUL, NORDESTE E AMAZONIA:
 - o processo de industrialização, a produção do espaço urbano-rural e suas interações;
 - a questão da terra;
 - o problema do abastecimento;
 - os problemas urbanos e rurais;
 - a realidade social nordestina (SEE/MG, 1987, p. 26).

A participação das categorias nos conteúdos programáticos mostrou-se pouco expressiva, não sendo encontradas nas 5ª, 7ª e 8ª séries menções às noções de Paisagem e Região. No entanto, a forma como tais categorias foram mencionadas ao longo de outras partes da proposta curricular aponta uma considerável valorização, posto que deixam de ser vistas apenas como conteúdos e passam a assumir o papel de instrumentos que possibilitam a reflexão sobre a Geografia Escolar.

No que se refere à bibliografia adotada, percebe-se uma quase ausência de publicações vinculadas a órgãos governamentais, mesmo aqueles que tradicionalmente contribuíram para a produção geográfica, como o IBGE. Entre os autores com maior número de obras indicadas, estão Caio Prado Junior, Celso Furtado⁵⁷ e Milton Santos, intelectuais cujas características em comum são as produções acadêmicas de grande valor para a Geografia, mas que, por outro

⁵⁷ Apesar de não ter publicado trabalhos diretamente voltados para a Geografia, Celso Furtado tem grande reconhecimento nesse meio devido à larga utilização dos seus estudos sobre a economia brasileira.

lado, tiveram pouco espaço na proposição curricular anterior, o que pode ser associado à perseguição política sofrida devido a posturas e alinhamentos contrários ao que era proposto pelo Governo Militar. Cabe ressaltar que a bibliografia apresentada no programa não faz distinção entre quais obras seriam indicadas para o 1º ou o 2º grau.

Sobre os livros didáticos que se sucederam à proposta curricular, Fonseca (1996) diz que grande parte foi adequada para atender às novas propostas de ensino elaboradas pelo governo estadual, uma vez que houve considerável repercussão por parte de professores e da sociedade. Dessa forma, tanto as editoras quanto as instituições de ensino não queriam passar por desatualizadas. Segundo a autora, obras que estavam alinhadas ao novo programa de ensino chegaram a alcançar relativo sucesso no âmbito estadual e até mesmo em outros estados (FONSECA, 1996, p.35).

Ao analisar o Programa Curricular de Geografia de 1987 da SEE/MG, percebemos mudanças significativas não só em relação a essa disciplina, mas em relação à forma de se pensar a importância das Ciências Humanas em geral. O desmembramento dos Estudos Sociais em Geografia e História, junto à remoção de OSPB e EMC da lista de disciplinas ou áreas específicas do conhecimento destinadas a todas as séries do Ensino Fundamental, mostram um comportamento autônomo do governo estadual, uma vez que contraria a Resolução Nº6, de 26 de novembro de 1986 do Conselho Federal de Educação, que ainda considera como obrigatório o ensino dessas duas áreas.

Sobre os objetos de estudo, o programa julgava como importante a apropriação de conceitos geográficos; esses deveriam funcionar como recursos didáticos para o ensino de Geografia, sobretudo, para as turmas de 5ª e 6ª séries. A perspectiva adotada pelo documento não se restringe ao ensino de definições conceituais, mas se assemelha à definição de categorias geográficas adotada na pesquisa, ou seja, apropriadas como um instrumento que promove o ensino de Geografia menos segmentado, mnemônico e descritivo, possibilitando aos estudantes maior participação do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Programa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries), Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – Geografia Volume IV – 1995

O Programa para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais de 1995, sobre o volume referente à Geografia, já em sua apresentação faz críticas a alguns pontos concernentes à proposta anterior, entre os quais podemos citar:

- a falta de um plano de capacitação docente capaz de preparar os professores para ensinar os conteúdos previstos...
- a falta de definição clara dos conteúdos básicos.
- a falta de escolas equipadas com livros, laboratórios e outros recursos didáticos...
- “o fato de muitas escolas e muitos professores sequer tiveram acesso ao texto da proposta curricular (SEE/MG, 1995, p. 5).

Apesar das críticas, o Programa Curricular de 1987 serviu como base para a elaboração do modelo de 1995, apresentado como uma versão melhorada, ampla e dotada de novos mecanismos que contribuiriam para o seu processo de implantação, como, por exemplo:

- equipamentos de laboratórios, biblioteca, salas de aula e os recursos humanos devidamente capacitados para ensinar o que se propõe.
- avaliação sistêmica, realizada pela Secretaria de Estado da Educação.
- os professores e especialistas em educação serão treinados intensivamente para se tornarem capazes de superar o fracasso escolar (SEE/MG, 1995, p. 6).

Outro ponto que vale ser destacado, ainda na apresentação da proposta, é o papel atribuído à escola. Segundo o documento, a instituição não pretende assumir um papel redentor em relação aos problemas pelos quais passa a sociedade, muito menos posicionar-se como um aparato do Estado, reproduzidor da estrutura social vigente. A melhor definição seria, por conseguinte, a instituição escolar como mediadora, de tal forma que, ao mesmo tempo, estabelecesse relações que poderiam proporcionar mudanças sociais sem desconsiderar que internamente faria parte de uma totalidade representativa da estrutura social vigente (SEE/MG, 1995).

A introdução do documento (1995) destaca a ampliação do debate vivenciado na Geografia Escolar sobre a transição entre o alinhamento à tendência geográfica denominada de Clássica para a tendência Crítica, já bem difundida no meio educacional. Essa discussão vinha ganhando corpo desde a proposição curricular anterior, na qual já se faziam presentes elementos teóricos e metodológicos dessa nova concepção geográfica.

O corpo da proposta curricular foi desenvolvido sobre três pilares: os objetivos de ensino, a orientação metodológica e os conteúdos básicos. No decorrer do documento, são facilmente percebidos aspectos do pensamento Materialista Histórico, como, por exemplo, na valorização da construção do espaço geográfico através da relação entre o homem e a natureza por meio da força de trabalho e técnicas de produção, além de sempre enfatizar o modelo econômico capitalista, como podemos notar nos trechos a seguir:

- que o espaço geográfico é produto, meio e condição das relações capitalistas, da industrialização e urbanização.
- que a ação do homem-trabalho transforma as condições naturais do território, criando contradições: desorganização ambiental, luta pela posse do solo urbano e rural, etc.
- que as relações capitalistas espacializadas resultam em espaços desiguais e hierarquizados (SEE/MG, 1995, p. 20).

Como orientações metodológicas, são propostos procedimentos já presentes no âmbito prescritivo desde a lei 5.692/71, como é o caso da associação de práticas pedagógicas em Geografia com a realidade de vida dos alunos. Entretanto, nessa proposta curricular, essas orientações são embasadas teoricamente e recebem um tratamento científico mais apurado, utilizando-se dos ideais de autores⁵⁸ renomados não só da Geografia, mas da educação como um todo.

Com o intuito de problematizar o ensino de Geografia, são enfatizadas, no referido documento (1995), inúmeras questões para reflexão dos professores, entre as quais vale destacar novamente a relação entre a prática de ensino e a concepção de Geografia adotada por esses profissionais;

- Você considera que sua prática pedagógica mudou, trocando somente os conteúdos da Geografia Tradicional para os conteúdos de uma Geografia Crítica, sem alterar a relação pedagógica, isto é, permanecendo um transmissor de conhecimento (SEE/MG, 1995, p. 20).

Claramente esse trecho faz menção a casos em que professores adotam de forma superficial uma nova proposta teórica e metodológica de ensino, utilizando apenas alguns de seus procedimentos sem a reflexão e a problematização necessárias, o que não resulta em mudanças significativas na relação de ensino-aprendizagem. Um bom exemplo é tratado em Fonseca (1996) a respeito da concepção dos professores de História em relação às mudanças curriculares promovidas pela SEE/MG. Nesse caso, a autora chega à conclusão de que, de modo geral, os professores se mostraram favoráveis às novas propostas curriculares, mas continuavam desenvolvendo suas práticas amparados pelas mesmas concepções teóricas e metodológicas já utilizadas.

Na parte destinada aos conteúdos básicos a serem desenvolvidos com os estudantes (SEE/MG, 1995), há a formação de dois blocos; o primeiro diz respeito às 5ª e 6ª séries, já o segundo remete às 7ª e 8ª séries, assim como no currículo analisado no capítulo anterior. A categoria de análise Região aparece vinculada aos temas estudados no primeiro bloco, no qual

⁵⁸ Entre os autores citados na Proposta Curricular, estão José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Vygotsky.

podemos perceber que a associação da categoria com a regionalização elaborada pelo IBGE recebe menor destaque do que a estabelecida com os chamados Grandes Complexos Regionais elaborados pelo geógrafo Pedro Pinhas Geiger em 1967. No segundo bloco, Região é utilizada de forma pontual, relacionada a uma forma de regionalização pautada em aspectos do meio natural, em processos históricos, econômicos e políticos. Nesse sentido, o documento apresenta como conteúdos destinados à 5ª e 6ª séries: a regionalização do espaço brasileiro; o critério do IBGE; o critério dos órgãos de planejamento; o critério socioeconômico (SEE/MG, 1995, p.38); **os grandes complexos regionais** (grifo do autor); centro Sul (SEE/MG, 1995, p.38); Nordeste (SEE/MG, 1995, p.40); Amazônia (SEE/MG, 1995, p.41). Ademais, no que se refere aos conteúdos destinados às 7ª e 8ª séries, apresenta-se: a organização do espaço mundial e os determinantes históricos, políticos e econômicos como critério de regionalização: ou a desordem mundial (SEE/MG, 1995, p. 43).

A categoria Paisagem não aparece em nenhum dos blocos de conteúdos programáticos. Tal fato leva-nos a pensar sobre a relevância dessa categoria dentro da tendência de pensamento geográfico predominante nesse programa.

De modo geral, a proposta curricular publicada em 1995 mantém o mesmo viés do documento anterior ao propor que a Geografia Escolar seja abordada de maneira crítica, igualmente ao enfatizar a importância das relações de trabalho exercidas sob o modo de produção capitalista no espaço geográfico. Nessa concepção, a categoria Região é vinculada a aspectos do meio natural, processos históricos, econômicos e políticos. Entretanto, as duas propostas curriculares analisadas neste capítulo mantêm os tradicionais estudos de caráter regional associados à escola geográfica francesa do início do século XX, trazendo à tona a noção de pluralismo conceitual, na qual diferentes concepções geográficas não se anulam no âmbito da Geografia Escolar, tal como acontece no meio científico.

4.4 Análise da Coleção *Geografia* (Editora Atual)

Os três autores – Pereira, Santos e Carvalho – desenvolveram suas trajetórias acadêmicas em variadas instituições do estado de São Paulo, sendo que Diamantino Pereira e Douglas Santos iniciaram esse processo na década de 1980 com a graduação no curso de Geografia da Universidade de São Paulo (USP). Posteriormente, os referidos autores obtiveram os títulos de mestrado e doutorado em áreas ligadas à Geografia. Marcos de Carvalho, por sua vez, tem toda sua formação acadêmica ligada às áreas de Economia,

Ciências Políticas e Engenharia de Produção, algo não muito comum entre os autores de livros didáticos.

Se comparado ao capítulo anterior, temos uma diferença de quase vinte anos com relação às obras analisadas neste capítulo. Outra informação relevante é o fato de os três autores estarem ligados ao meio acadêmico durante a elaboração da obra, ou seja, possivelmente tinham contato com as novidades referentes ao pensamento geográfico, podendo atribuir um viés moderno e, de certo modo, inovador às suas respectivas produções, considerando também as mudanças na esfera curricular estabelecidas no âmbito prescritivo.

Quadro 5 - Livros didáticos analisados: coletânea Geografia elaborada por: Diamantino Pereira, Douglas Santos, Marcos de Carvalho

Título	Ano de publicação	Séries indicadas	Edição
Geografia; Geografia dos lugares	1993	5ª série (6º ano)	Não informa
Geografia; Um lugar chamado Brasil	1993	6ª série (7º ano)	Não informa
Geografia; Fronteiras do mundo	1993	7ª série (8º ano)	Não informa
Geografia; Espaços Mundiais	1993	8ª série (9º ano)	Não informa

Fonte: dados levantados pelo pesquisador

De modo geral, o primeiro volume da coletânea “Geografia – Ciência do Espaço” traz em seu conteúdo a apropriação de duas categorias consideradas essenciais para o desenvolvimento do pensamento geográfico, Lugar e Paisagem, esta última considerada na obra como o objetivo dos estudos geográficos.

Nos dois primeiros capítulos, os autores tratam essas categorias de forma introdutória, relacionando sua presença a variados aspectos de nossas vidas e da sociedade como um todo. Paisagem é associada conceitualmente à diferenciação de lugares no espaço geográfico, distinguindo-se, por exemplo, os meios rurais e urbanos, o que reflete as diferentes ocupações e atividades desenvolvidas nessas localidades. A citação a seguir mostra-nos a explicação sobre a diferença entre as paisagens a partir da análise de fotografias que retratam cenários típicos desses dois meios.

Se no local onde podemos avistar o mato, as plantações, as florestas, os pastos e o gado, começassem a se concentrar fábricas, moradias e tudo o que com elas aparece – as escolas, as lojas, os hospitais, as ruas e avenidas –, você já sabe o que aconteceria: rapidamente veríamos essa paisagem de campo transformar-se em uma paisagem típica de cidade (Geografia – Ciência do Espaço, 1993, p.17).

Nesse mesmo contexto, é destacada a importância da análise histórica dos lugares para a compreensão das mudanças sofridas na paisagem. Assim:

Conhecer e acompanhar a história de um lugar, é, portanto, fundamental para compreender sua geografia. E não apenas porque isso nos mantém sempre informados e atualizados sobre as possíveis novas geografias que determinado lugar pode apresentar, mas, principalmente, porque só recorrendo a história é que conseguimos explicar muitas das características particulares que encontramos na diversas paisagens (Geografia – Ciência do Espaço, 1993, p.19).

Ao considerar Paisagem como uma categoria historicamente construída, os autores trazem a interferência humana como um dos principais fatores responsáveis por sua transformação. Aspectos relacionados à cultura e à economia de variados povos, assim como as características físicas do lugar onde habitam também são considerados como fatores que conferem uma identidade própria às diferentes paisagens. Além disso, os autores consideram que “o grande desafio da investigação geográfica é estabelecer explicações completas para toda e qualquer paisagem.” (Geografia – Ciência do Espaço, 1993, p.21).

Tal forma de investigação proposta na obra não pretende apenas abordar a aparência de uma paisagem ou simplesmente apontar sua localização, mas sim estabelecer “desde os aspectos gerais, até os mais particulares presentes em cada paisagem” (Geografia – Ciência do Espaço, 1993,p.23). Segundo os autores, isso permite descobrir a dinâmica presente em diferentes elementos, como regras, pessoas, atividades, histórias, cultura, entre outros fatores existentes em cada paisagem e lugar analisados na obra. Como recurso didático, é destacado o uso de imagens, uma vez que são capazes de retratar, em um momento histórico específico, a disposição de uma determinada paisagem.

A partir do capítulo IV, a obra propõe a análise cronológica dos diferentes estágios pelos quais passou o nosso planeta, abordando desde as teorias que envolvem sua formação, passando pelo surgimento da vida, dos seres humanos, até a configuração da sociedade moderna. Assim, a categoria Paisagem é apropriada como base para que os estudantes compreendam a disposição de variados cenários verificados em nosso planeta, desenvolvidos pela capacidade do ser humano de modificar o meio natural pelo trabalho em diferentes momentos históricos.

Em resumo, a categoria Paisagem mostra-se como o eixo central da obra, enquanto Região não é tratada de forma relevante. Por conseguinte, entre as poucas vezes que é encontrada, mostra-se desprovida de reflexão teórica, sem fazer parte da metodologia

utilizada. Dessa forma, pode-se dizer que Região remete ao seu significado usualmente compreendido pelo senso comum.

No segundo volume, já no texto de apresentação, a obra deixa claro que Paisagem e Região são apropriadas como categorias do pensamento geográfico, cuja compreensão é de grande importância para o estudo dos temas e dos conteúdos abordados no referido volume. No entanto, os autores propõem que essa apropriação ocorra de forma separada, dividindo a obra em duas partes, da seguinte forma:

Na primeira, a diversidade paisagística do nosso território é tratada como base para a compreensão da nossa realidade mais geral. Na segunda, partindo da divisão regional proposta pelo IBGE, procuramos demonstrar os mitos e estereótipos que geralmente são reproduzidos pelos meios de comunicação de massa – e até mesmo por muitos livros de Geografia – em relação às identidades regionais (Geografia – Um lugar chamado Brasil, 1993, s./p. – Texto de apresentação).

Nota-se que, aparentemente, Paisagem e Região, apesar do destaque, são anunciadas como um instrumento de análise espacial que não vai ser utilizado no estudo dos mesmos temas e conteúdos, o que causa certo estranhamento dada a proximidade entre as duas categorias. No entanto, como anunciado na apresentação, o primeiro capítulo já traz uma discussão teórica sobre a capacidade que certas paisagens têm de caracterizar determinados lugares e regiões, o que se deve, de acordo com os autores, ao fato de representarem um conjunto de elementos naturais ou humanos dispostos de maneira bem específica. Para exemplificar isso, é apresentada uma fotografia que abrange parte da Baía de Guanabara com o Pão de Açúcar ao fundo, identificando a cidade do Rio de Janeiro, devido à sua paisagem peculiar. Há também outras paisagens, como trechos da floresta amazônica ou parte do centro de uma grande cidade como São Paulo, que podem se assemelhar a diversos outros lugares de nosso planeta, uma vez que suas características não são tão únicas.

Os exemplos anteriores mostram que, apesar de sua importância na caracterização de variados lugares e regiões, a análise paisagística por si só não compreende todas as demandas sobre o espaço geográfico. Tal raciocínio pode ser verificado no seguinte excerto:

Conclusão: a aparência das paisagens, tanto as construídas pelas pessoas como aquelas cuja construção não dependeu de ação humana, nem sempre é suficiente para nos revelar o espaço geográfico de determinado país. Normalmente é preciso ir além dessa aparência e perceber os hábitos das pessoas, seu modo de vida, suas formas de relacionamento e até mesmo a maneira como se apropriam das coisas que não construíram (...) (Geografia – Um lugar chamado Brasil, 1993, p.9).

Assim como no primeiro volume, Paisagem é associada à ação do ser humano no meio ambiente através do seu trabalho, o que ocorre de forma bastante diversificada no território brasileiro devido às diferenças existentes no meio natural. De acordo com os autores: “nessas diferenças encontra-se as chaves para a compreensão da geografia das paisagens brasileiras.” (Geografia – Um lugar chamado Brasil, 1993, p.32)

Apropriando-se da categoria Paisagem, a obra trabalha temas relacionados à urbanização do espaço brasileiro, ao perfil dos velhos e dos novos centros urbanos, à distribuição industrial, além de outros vinculados ao meio rural, como os diferentes tipos de produção no campo, a distribuição dos principais produtos cultivados e até mesmo questões relacionadas à concentração fundiária.

A relação entre o ser humano e as variadas paisagens volta a ser destacada também nesse volume. Segundo os autores:

(...) não foi difícil perceber que, entre os muitos caminhos possíveis para se compreender a geografia do Brasil, percorrer aquele que nos indicam os próprios brasileiros seria o mais adequado. Afinal, são eles os principais responsáveis pela construção do espaço a que chamamos de Brasil. Consequentemente, entender o que fazem, onde estão, como se relacionam, enfim, de que forma vivem e sobrevivem os brasileiros é a melhor maneira de compreender as diversas paisagens que compõe sua geografia (Geografia – Um lugar chamado Brasil, 1993, p.147).

Essa passagem, retirada do capítulo de conclusão da obra, mostra que o ser humano é o principal responsável pelas intensas mudanças verificadas no meio ambiente, independente de isso ocorrer nas cidades ou no campo. Dessa forma, temos a aproximação entre essa noção de paisagem e as relações de trabalho e diferentes técnicas nele empregadas como seu principal agente modelador.

A categoria Região é utilizada pelos autores a partir de uma breve introdução teórica sobre a regionalização do território brasileiro, adotando-se como base a regionalização estabelecida pelo IBGE em 1969, que, segundo os autores, se trata de uma referência obrigatória na medida em que:

Todos os dados e análises disponíveis são normalmente reunidos segundo as unidades que as compõem. Por isso é muito importante não só nos familiarizarmos com essa divisão regional, mas também sabermos distinguir os Estados que integram cada região.
A definição dessas regiões depende única e exclusivamente dos critérios político-administrativos estabelecidos pelos órgãos federais (...) (Geografia – Um lugar chamado Brasil, 1993, p.19)

Mesmo identificando a regionalização estabelecida pelo IBGE como fundamental para os estudos geográficos sobre o Brasil, os autores ressaltam que há muitos fatores que determinam as características de uma região, seja de ordem natural, cultural, social ou econômica, e que tais características não se restringem às fronteiras de estados e regiões politicamente estabelecidas.

Após essa introdução, Região volta a ser apropriada como categoria geográfica no capítulo VIII, em que, segundo os autores, é dado início ao estudo mais detalhado das diferenças e semelhanças regionais existentes no Brasil. Cada uma das cinco regiões brasileiras estabelecidas pelo IBGE é estudada em um capítulo a partir de suas principais características econômicas, naturais e sociais. Apesar do anúncio dessa fragmentação, os temas de maior destaque verificados em cada região, como, por exemplo, a questão climática na região Nordeste, a produção industrial na região Sudeste e o aumento do desmatamento na região Norte, são abordados de forma ampla, ou seja, seus estudos não se limitam às fronteiras da respectiva região, abrangendo o quadro nacional como um todo. Com isso, os autores mostram que as análises regionais podem ser importantes à medida que contribuem para que variados temas, conteúdos e fenômenos sejam tratados de forma integrada na Geografia Escolar, rompendo com sua abordagem fragmentada ou mesmo estanque.

Diferente da análise feita sobre o material do capítulo anterior, quando a categoria Paisagem teve pouco destaque, nesses primeiros volumes elas adquirem grande importância no estudo do espaço geográfico. Além disso, a categoria deixa de ser vinculada de forma predominante a elementos do meio natural para se referir também a diversos fatores que incluem as relações de trabalho, econômicas e sociais, que exercem grande peso sobre essa categoria.

A relação com outra importante categoria geográfica (Lugar), a valorização de recursos imagéticos e a consideração da organização social e cultural como fatores que influenciam uma dada configuração paisagística são aspectos típicos da tendência geográfica Humanística/Cultural, mesmo que essa ainda não esteja consolidada na Geografia Escolar brasileira.

No terceiro volume, “Geografia – Fronteiras do mundo”, não foram encontrados indícios que remetam à apropriação das categorias Paisagem e Região; sua presença pode ser notada poucas vezes e de forma genérica, ou seja, como um simples termo, destituído do seu caráter conceitual. Tomada como proposta central, os autores destacam a noção de Fronteira como um conceito a ser adotado para se referir a diferentes formas de rupturas presentes no espaço geográfico, quer em sua forma mais convencional, que simboliza limites territoriais

entre países, estados, municípios etc., quer de uma maneira mais ampla, que permite discorrer sobre separações e rupturas em um mesmo território, motivadas por questões culturais, econômicas, religiosas, étnicas, entre outras. Sobre as categorias bases do pensamento geográfico, a única que recebe maior destaque na obra é a noção de Território, apropriada em diversos capítulos, muitas vezes relacionada à de Fronteira.

Na quarta obra, “Geografia – Espaços Mundiais”, os autores resgatam algumas definições e princípios que nortearam os volumes anteriores, entre os quais está a categoria Paisagem, reiterando sua importância como “objeto de investigação geográfica” (Geografia; Espaços Mundiais, 1993, p.1). Paisagem é apropriada como uma categoria dinâmica, sempre passando por modificações, seja pela atuação de agentes físicos (ventos, chuvas e outros fenômenos naturais), seja pela ação do ser humano, como apresentado pelos autores na passagem a seguir, que mostra a intensa modificação de paisagens urbanas em função do trabalho humano – fato já observado nos dois primeiros volumes analisados. Outra forma de apropriação está na relação entre uma determinada paisagem e os ideais das pessoas e dos grupos que nela atuam. Assim, os autores observam que:

Sempre que investigarmos as ações das pessoas nos diversos lugares onde se encontram, automaticamente estaremos considerando também as ideias que movem essas pessoas a construir as paisagens que julgam mais convenientes. Quando explicamos, por exemplo, porque uma determinada floresta foi derrubada, ou porque uma outra foi preservada, estamos evidentemente fazendo uma referência as ideias que prevaleceram em cada caso (Geografia; Espaços Mundiais, 1993, p.4).

A categoria é retomada novamente apenas no capítulo V, apropriada para embasar o estudo sobre as mudanças pelas quais passaram as paisagens urbanas nas últimas décadas, refletindo a tendência mundial de crescimento e modernização das cidades.

Ao longo de todos os temas abordados nesse volume, como a organização do espaço mundial de acordo com o desenvolvimento econômico dos países, a formação e atuação de blocos comerciais, assim como de grandes corporações industriais, não é notada a apropriação da categoria Região, o que se mostrou como uma opção dos autores em quase todas as obras da coletânea.

A partir do que trazem as obras dessa coletânea, pode-se afirmar que seguem a mesma tendência determinada na esfera prescritiva, o que soa comum, visto que a proposta pedagógica elaborada pelo governo mineiro foi considerada por Barreto (1998) como referência para outros estados. Ademais, as editoras e os autores buscam atender às demandas desses documentos como forma de se atualizarem e principalmente de atenderem o mercado,

seja ele público ou privado. Esta relação entre as propostas curriculares e as obras didáticas pode explicar a prioridade, por parte dos autores analisados, em fornecer um tratamento mais aprofundado às categorias Paisagem e Região nos dois primeiros volumes, já que os documentos cobram maior reflexão teórica e conceitual ao se trabalhar com turmas de 5ª e 6ª séries.

Em síntese, tanto as proposições curriculares elaborada pela SEE/MG em 1987 e em 1995, quanto a entrevista concedida pelo professor José – comentada a seguir – e os exemplares de livros didáticos destacados pelo mesmo, fazem com que percebamos que as categorias Paisagem e Região adquirem grande relevância no ensino de Geografia.

Tendo visto os indícios fornecidos pelas fontes analisadas neste capítulo, podemos afirmar que houve grande avanço tanto na presença das categorias geográficas Paisagem e Região quanto na forma de sua apropriação, destacada não mais pontualmente, mas durante o processo de ensino-aprendizagem de diferentes temas, conteúdos e fenômenos estudados pela Geografia. A tendência geográfica Clássica, predominante no período ao qual se refere o capítulo anterior, perde espaço em virtude do fortalecimento do pensamento Crítico, pautado teoricamente no Materialismo Histórico. Adicionalmente, puderam ser percebidos indícios do pensamento Humanístico/Cultural de inspiração Fenomenológica presentes na fala do professor. Essa mudança traz novas possibilidades de apropriação para as categorias Paisagem e Região ao se iniciar o pluralismo conceitual no meio escolar. Esse tema será mais bem compreendido no próximo capítulo.

4.5 As categorias Paisagem e Região segundo o professor José

A entrevista analisada neste capítulo segue o mesmo padrão das realizadas no capítulo anterior, porém o material coletado apresenta uma visão diferente em relação às categorias geográficas objeto de estudo, como também acerca da Geografia Escolar e da prática docente. Apesar de esse não ser o período mais antigo, foi o de maior dificuldade para se conseguir um professor, disposto a participar, que se encaixasse nos critérios estabelecidos. Assim, excepcionalmente, será apresentada apenas a fala de um professor.

Nascido no ano de 1961 e morador da região metropolitana de Belo Horizonte desde criança, José graduou-se primeiramente em Estudos Sociais pela PUC-Minas, no entanto não atuou como professor dessa disciplina. O início de sua carreira docente só começou durante a graduação em Geografia, concluída em 1987. Em sua trajetória, o professor lecionou somente em colégios privados para turmas do Ensino Fundamental e Médio, além de cursos pré-

vestibulares. Atualmente, o profissional é coordenador pedagógico de uma escola de caráter confessional na cidade de Contagem, município vizinho de Belo Horizonte.

4.5.1 Características da Geografia vivenciada em sua trajetória escolar (1º e 2º graus)

Ao fazer o exercício de relembrar aspectos da Geografia com a qual teve contato como estudante da educação básica, o entrevistado foi categórico ao afirmar que não havia nada que lhe despertasse interesse e ainda ressaltou que outras disciplinas, como História e Literatura, chamavam mais sua atenção. O entrevistado também fez críticas ao modo como a Geografia era tratada nas escolas, o que percebemos neste trecho:

(...) o ensino, fundamental e médio, era extremamente descritivo, enciclopédico, uma ou outra coisa da Geografia assim eu lembro que me chamava a atenção enquanto menino e adolescente, era uma realidade que fosse bem diferente, bem distante da minha, sobretudo do que diz respeito a aspectos ligados a cultura né. Era uma disciplina assim (risos), muito enciclopédica, aqueles conhecimentos que você fala e daí? Eu faço o que com isso? Quantos milhões de habitantes tem um país? Qual a capital do País? Faz fronteira com quem? Sabe, essas categorias de **paisagem** e **região**, nossa, eram trabalhadas de forma totalmente **estaque**, era como se a coisa fosse posta sem nenhum **questionamento**, sem nenhum tipo de **problematização**. Não me lembro em minha trajetória na escola básica a Geografia ter... Para mim era conhecimentos gerais sabe, enquanto estudante. Era uma carga horária bem curta, duas aulas na grade curricular, no quadro curricular, e era dado assim, lia o livro, respondia o questionário (risos) (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018 – grifos do pesquisador).

Nota-se claramente que o professor questiona elementos de uma Geografia predominantemente descritiva, factual e mnemônica, presentes no meio escolar com o qual teve contato. Ao descrever como as categorias Paisagem e Região se faziam presentes na Geografia, o entrevistado foi categórico, afirmando que eram tratadas de forma estaque, sem nenhum tipo de exercício que proporcionasse maiores reflexões por parte dos alunos. As características apontadas pelo professor José podem ser associadas ao programa curricular, elaborado e colocado em prática no ano de 1973 pela SEE/MG, no qual a Geografia Escolar tinha um viés conteudista marcante, além de poucos horários na grade curricular, pois disputava espaço com História, EMC e OSPB. Essa mesma concepção de Geografia também era verificada em livros didáticos produzidos nesse período, como verificamos no capítulo anterior.

Não pode ser desconsiderado que as formas como as categorias se fazem presentes nessas fontes remetem também à tendência de pensamento científico predominante durante

décadas na Geografia, cujas principais características passam pela abordagem de uma grande variedade de temas, tal como o pouco aprofundamento e a problematização dos mesmos, conforme é apontado pelo professor.

4.5.2 Características da Geografia Acadêmica

O entrevistado afirma que sua graduação em Estudos Sociais foi motivada principalmente pela influência de amigos e por sua afinidade com a disciplina História. Ao longo do curso, a parte de disciplinas relacionadas à Geografia foi cumprida com pouca motivação.

E quando entrei nesse curso, sem saber o que era Estudos Sociais, sabia que era História e Geografia, era um curso com uma visão totalmente (risos) positivista. Depois é que eu ouvi dizer qual foi a jogada que levou a criação de Estudos Sociais, que graduava gente em Geografia, História e ainda tinha Moral e Cívica, acho que era uma coisa assim, e logo que entrei nesse curso foi que começou um movimento interno na PUC, meio que de desmembramento, para acabar mesmo com os Estudos Sociais. Ai sim, pela primeira vez na vida eu comecei a ter contato com uma reflexão mesmo do que eram essas ciências (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018).

Mesmo sem muita convicção e esclarecimento acerca do que constituiria o curso de Estudos Sociais, o professor destaca o momento de transição pelo qual as Ciências Humanas em geral passaram durante o processo de redemocratização. Como consequência, os Estudos Sociais, que haviam ganhado espaço devido às condições impostas pela lei 5.692/71, começam a ser bastante questionados pelos próprios estudantes, resultando na sua extinção na maioria das instituições e, por conseguinte, no fortalecimento das graduações em Geografia e História. Nesse período, José atribui grande importância ao movimento estudantil sobre sua forma de enxergar o papel das ciências no meio acadêmico.

Sobre a percepção do professor em relação à presença das categorias Paisagem e Região quando já estava cursando Geografia, há pouca mudança em relação ao que foi constatado sobre a educação básica, da mesma forma como podemos perceber na fala das professoras analisadas no capítulo anterior, o que reforça ainda mais o peso da tradição no ensino de Geografia. Na fala do professor:

Tudo muito estanque, desassociado e descritivo. Na minha formação enquanto estudante na formação básica e na minha formação enquanto estudante na graduação, as discussões elas só começaram mesmo no que diz

respeito às categorias quando a gente começou a refletir o que era a Geografia, nesse ponto um professor marcante na minha vida foi o Cássio Viana, ele foi a pessoa que me despertou para isso, que me fez buscar autores mais dentro de uma abordagem do que era a ciência geográfica. Que a gente foi entendendo a evolução do pensamento geográfico, as escolas, e isso foi fundamental para eu entender que a Geografia opera com essas categorias e como que estas categorias estão presentes na nossa vida, no dia a dia, nas relações, mas no estudo da Geografia Física era um horror. Estudávamos a região nordeste como se aquilo fosse encerrar em si mesmo, o norte. Então tinha uma que eu detestava que era Geografia Regional, se pegava o leste europeu, se pegava Europa Ocidental, a regiões divididas com divisões já estabelecidas, se questionava muito para que era aquilo? (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018).

Nessa passagem, percebemos que Paisagem e Região não foram apropriadas como categorias estruturantes do pensamento geográfico ao longo de sua trajetória escolar e grande parte da acadêmica; contudo, o entrevistado mostra-se capaz de questionar essa carência em sua formação, mostrando-se consciente do potencial que essas categorias poderiam representar se apropriadas como elementos base para o raciocínio geográfico, não só dos alunos, mas também dos professores. Um exemplo da valorização de categorias bases da Geografia como Paisagem e Região em sua prática docente está nos livros didáticos indicados pelo professor, nos quais as categorias foram tratadas sob considerável reflexão teórica e metodológica, contribuindo para sua apropriação por parte de professores e alunos.

Outro ponto interessante foi a influência de um professor que tinha uma visão diferente dos demais acerca de Geografia, incentivando a realização da leitura de autores como Milton Santos e Manuel Corrêa de Andrade, algo que contribuiu muito para sua compreensão a respeito de alguns pontos do pensamento geográfico, bem como da importância de suas categorias.

4.5.3 Desenvolvimento de sua prática docente

Por ter mantido vínculo com até quatro colégios em um mesmo momento, o entrevistado nunca trabalhou apenas com o Ensino Fundamental. Essa diversidade de turmas permitiu que ele pensasse a Geografia Escolar como um todo, pois se viu forçado a desenvolver metodologias para cada um desses períodos escolares, como verificamos no trecho a seguir:

Isso foi interessante porque como professor de uma quinta série na época, e do ensino médio, eu via como as coisas eram trabalhadas na base, no fundamental, isso me deu uma visão de Geografia Escolar muito ampla e eu questionava, isso é um

absurdo, como uma criança da quinta série tem condição de abstração para entender uma tectônica de placas, ficava maquinando, como eu vou fazer esse menino entender isso. Em um primeiro momento minha prática era um pouco essa, a preocupação em fazer o menino entender. Depois eu comecei a pensar, para que ele tem que saber isso, qual o sentido? Então muito cedo eu comecei a perceber que não precisava seguir o livro didático, por exemplo, tinha aquele escopo programático a ser cumprido mas eu podia interferir naquilo, como era professor de todas as séries me deu essa possibilidade (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018).

No decorrer de sua carreira, o entrevistado mostrou-se questionador em relação ao ensino de certos conteúdos tradicionalmente presentes na Geografia Escolar. Com efeito, em sua opinião, os professores deveriam se perguntar o porquê de se trabalharem certos temas e como isso deveria ser feito.

Quando perguntado sobre a presença de Paisagem e Região em sua prática docente, o professor mostrou conceber essas categorias não apenas como mais um conteúdo a ser transmitido, ou mesmo utilizado para estudos de temas fragmentados que pouco contribuem para a compreensão do espaço geográfico em que se desenvolvem, conforme pode ser percebido em sua fala:

Eu tentava assim, de certa maneira mostrar para eles que essas categorias não são categorias prontas, acabadas, dadas, e que dependia muito também de qual fosse a abordagem que você estava colocando em foco ali. Então, por exemplo, eu sempre tive horror, um trauma na minha graduação foi essa Geografia Regional, que divide o Brasil em cinco Regiões e trabalha aquela realidade ali dissociada, na minha prática eu conseguia romper com isso claramente, então, por exemplo, aquela fragmentação, se é Geografia Física, se é Geografia Humana, se é Geografia Econômica. O que me vem à cabeça é quando comecei de certa maneira a trabalhar a partir de temas, então via temas que eu achava que naquele momento eram pertinentes para se abordar, a questão agrária, por exemplo, eu tentava fazer essas costuras a partir de uma abordagem, de uma questão específica, migração, questão agrária, reforma agrária, eu tentava o que é possível a gente trazer de regionalização, outras coisas podem ser trabalhadas (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018).

Apesar de não citar a categoria Paisagem em seu exemplo, a forma de apropriação descrita pelo entrevistado acerca de Região procura claramente não ficar restrita a temas e conteúdos tratados separadamente ou fragmentados. Diante disso, o professor busca superar o pensamento tradicional hegemônico na Geografia Escolar brasileira, que vigorou até por volta da década de 1970, e propor algo que se assemelha à concepção de educação geográfica. Nesse sentido, categorias estruturantes do pensamento geográfico assumem a função de auxiliar os estudantes nos diferentes níveis de análise e interpretação dos Espaços Geográficos e seus atores, proposta esta trazida para o ambiente escolar, ainda que de forma irregular e

com algumas ressalvas, pelos livros didáticos analisados produzidos a partir da década de 1980.

A fala do professor também é respaldada pelas propostas curriculares e pelos livros didáticos analisados neste capítulo, nos quais fica evidente o esforço em promover a concepção geográfica Crítica como forma de superar algumas carências da Geografia Escolar. No entanto, como destaca Gomes (2005), as tendências de pensamento geográfico não se anulam, e, nesse caso específico, podemos dizer que promovem a ideia de pluralismo conceitual, presente tanto nos livros didáticos como nas propostas curriculares e na prática docente.

O entrevistado afirma que sua metodologia causava certo estranhamento entre os alunos, fazendo com que fosse questionado pelo fato de não seguir a linearidade estabelecida pelos livros didáticos e até mesmo por ter concepções diferentes desses materiais.

Eles falavam que eu era doido (risos). “Na mesma hora que você *ta* abordando uma coisa você busca outra, na mesma hora que você *ta* lá no capítulo X você vai para o capítulo Y”, eu tentava de certa maneira mostrar para ele, “olha a concepção deste livro é em cima disto, disto e disto, a concepção que a gente está trabalhando aqui de programa não é esta do livro, aquela linearidade, agora você vê o quadro físico da Amazônia, o clima, solo, como se o homem não existisse. Agora sim, vamos falar do homem, depois da economia, foi difícil, durante um bom tempo eu era questionado pelas pessoas que me coordenavam, não que eu não pudesse fazer, mas eu era questionado de por que eu faço assim (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018).

Mesmo para os alunos, a linearidade dos conteúdos disciplinares já se mostrava como algo consolidado, isto é, que fazia parte da tradição escolar, fazendo com que qualquer proposta de mudança gerasse, num primeiro momento, estranheza.

4.5.4 Autonomia do professor nas escolas onde trabalhou

O entrevistado afirma que nunca teve problemas em relação à falta de autonomia para desenvolver seu trabalho em sala de aula, mas destaca que, ao assumir uma postura mais inovadora, deveria assumir também a responsabilidade sobre as possíveis consequências do seu trabalho. O desenvolvimento do seu trabalho ocorria sempre com o acompanhamento da coordenação pedagógica das escolas.

4.5.5 Influência de políticas educacionais, tempo de planejamento e aperfeiçoamento profissional

O professor destacou em vários momentos da entrevista as particularidades do momento histórico em que começou a lecionar e se graduou em Geografia, devido à abertura política pela qual o País passava e que impactou diretamente sobre o meio educacional, resultando em maior autonomia dos estados para elaborar suas próprias proposições curriculares e outras diretrizes educacionais, como já vimos neste capítulo.

Posteriormente, são destacados os PCN como forma de proporcionar reflexão sobre a prática docente. Sobre este ponto, José afirma perceber que alguns colegas de profissão pareciam desconhecer esses documentos, o que é mostrado no trecho a seguir:

Eu penso nisso todo dia sabe. Na minha prática, na minha interlocução com os professores. Eu não sei, ali se abriu uma possibilidade de reflexão que até então eu acho que não acontecia. Eu tenho certeza que ainda hoje há professores que, eu até brinco, você alguma vez já leu o PCN? Há, dei uma olhada”. O que impacta é a possibilidade de abrir uma reflexão, de “Ensinar para quê? Por quê? Como? É o primeiro momento que isso para mim se tornou muito consistente...

Eu acho que outro impacto também dos PCNs para mim foi a possibilidade mais concreta de se levar o estudo dessas categorias para os estudantes, e isso foi fundamental para mim. Eu discutia com meus pares, como que você trabalha **paisagem**, como que você trabalha **região**, enfim, todos esses conceitos, lugar, meio, mas via tudo assim distante, deslocado, aí se falava “trabalhar o espaço imediato do menino” mas o que era isso? Esse espaço imediato? “Ah porque o menino também é um sujeito, ele produz Geografia, mas como? E os PCNs, ao menos para mim, eles trouxeram uma perspectiva (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018 – grifos do pesquisador).

Ao falar sobre os PCN, o entrevistado deixa clara a relação desses instrumentos com a apropriação das categorias geográficas pesquisadas. De fato, como veremos no próximo capítulo, os PCN estimulam a apropriação dessas categorias no processo de ensino-aprendizagem, como um instrumento que ajuda a romper com o ensino de Geografia de forma fragmentada.

A valorização de categorias bases do pensamento geográfico, ainda que no âmbito curricular, foi considerada por José como um avanço da Geografia Escolar, permitindo maior reflexão sobre a prática docente. Dessa forma, temos um movimento que propõe superar a apropriação de categorias geográficas de modo superficial, tal como foram abordadas em sua formação escolar e acadêmica. Ademais, o entrevistado reforça a importância de os professores estarem a par de possibilidades teóricas e metodológicas contidas nas propostas curriculares para que possam refletir sobre sua prática docente e atentar para novas

metodologias, como o caso da apropriação das categorias geográficas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, cada vez mais vinculadas também nos livros didáticos.

Na maioria das escolas pelas quais passou, o entrevistado diz que o planejamento das atividades escolares ocorria através de encontros semanais entre os professores de Geografia, quando eram discutidas as avaliações e outras questões como trabalhos de campo, sequências didáticas, entre outros tipos de atividade. Em algumas escolas, também eram disponibilizados alguns momentos na parte final no ano letivo para a realização de atividades docentes extraclasse. Esse tempo, durante o qual os professores podem compartilhar experiências, pode proporcionar mudanças em suas práticas docentes à medida que se espelham em relatos de práticas bem-sucedidas de seus companheiros.

Em sua carreira, José realizou um curso de especialização também fornecido pela PUC-Minas no início de década de 1990; porém, acerca desse evento, ele registra outra percepção. Segundo ele, o grupo de professores não era o mesmo de sua graduação, e os demais alunos estavam também muito empolgados e contribuíram para o melhor aprofundamento do curso.

4.5.6 Formas de utilização e principais características dos Livros Didáticos de Geografia

Como já foi dito, o entrevistado não faz uso convencional do material didático da maneira como ele é desenvolvido, ou seja, seguindo a linearidade de seus capítulos; mas utiliza-os como um importante recurso didático que deve ser complementado com outras fontes de informação e até mesmo questionando-o em alguns aspectos. Sobre sua visão a respeito da qualidade desses materiais, o professor afirma que, no início do seu trabalho, se deparou com obras limitadas a um caráter estritamente descritivo e informativo, porém essa situação teria começado a se modificar já no final dos anos 80 e início dos anos 90, como pode ser visto no seguinte trecho:

Nos anos 80, final dos 80 e início dos 90, era uma época muito fecunda de material didático, fecunda porque rompe com essa Geografia Descritiva, claro que isso já vinha acontecendo lá fora, “a Geografia Crítica”, mas eu acho que nesse período a Geografia Crítica ela veio, chamada Crítica né, na época era como se falava, então Douglas Santos, Vesentini, Vânia Vlach, Diamantino, uma leva de autores que já propunham uma abordagem mais integrada, mais reflexiva, não era aquela coisa estanque, separa o Físico do Humano e do Econômico, e isso foi legal porque dava uma possibilidade de explorar mais certos temas, de inventar mais e inventava mesmo, promovia debates, trazia textos que implementavam, que se contrapunham ao livro como forma de provocação (Fragmento extraído da entrevista de José em 2018).

O professor afirma ter percebido, ao longo dos anos, um aumento na presença das categorias Paisagem e Região nos livros, se comparado ao início de sua carreira; mas o mais importante foi sua percepção de que essas categorias e outros conceitos foram deixando de ser tratados como a finalidade do ensino, para serem considerados como um componente a ser utilizado nesse processo. Essa percepção diz respeito a mudanças em programas curriculares, como os estabelecidos pela SEE/MG em 1987 e 1995, que incluíram categorias e conceitos básicos da Geografia como instrumentos de análise no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de contribuir, dentre outras formas, para o melhor embasamento dos temas e dos conteúdos estudados.

Os livros eram escolhidos pelos próprios professores de Geografia que se reuniam e analisavam os exemplares que geralmente eram enviados à escola pelas editoras. O principal critério era escolher um livro que fosse bom tanto sob o ponto de vista dos professores, quanto para atender as necessidades e até mesmo ser agradável aos alunos. Entre os autores destacados pelo entrevistado, estão: Douglas Santos e Diamantino Ferreira – analisados anteriormente neste capítulo e cuja produção está presente durante grande parte do recorte histórico estudado. Outros nomes citados são os de José William Vesentini, Vânia Vlach, Carlos Walter Porto Gonçalves, Geraldo Arcênio, Melhem Adas, Elian Alabi Lucci e Pedro Coimbra.

Como uma possibilidade de acesso a novas concepções sobre o ensino de Geografia, os livros didáticos, segundo o professor entrevistado, apresentaram relevante desenvolvimento a partir de final dos anos 80 e contribuíram para que as categorias Paisagem e Região se fizessem presentes de maneira mais efetiva na Geografia Escolar, tal como propunham as novas propostas curriculares elaboradas pela SEE/MG e pelos PCN.

5- A CONSOLIDAÇÃO DE NOVAS TENDÊNCIAS DE PENSAMENTO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

5.1 Da criação do PCN aos Conteúdos Básicos Comuns Da SEE/MG

A partir da segunda metade da década de 1990, o Brasil desfruta de uma certa estabilidade econômica e controle inflacionário, principalmente quando comparado à década de 1980. Para Schwarcz e Starling (2015), essa estabilidade foi importante para a construção de uma democracia que ainda é muito recente, bem como foi relevante para a viabilidade do desenvolvimento de uma série de políticas sociais que lentamente promoveram melhorias na qualidade de vida das populações mais carentes.

No contexto educacional, Santos (1997) observa que a escola passou a ser vista em seu caráter sociocultural, como pode ser percebido nas propostas curriculares elaboradas para o Ensino Fundamental, sobretudo a partir da década de 1990. Segundo a autora, foi estabelecido um novo olhar sobre a escola, ultrapassando a função de transmissão e construção de conteúdos científicos para atuar em temas que passam pela corporeidade, diferenças étnicas e culturais, valorização de vivências extraclasse, entre outros.

Com a criação da nova LDB no ano de 1996, nota-se a intenção de solucionar problemas como os altos índices de retenção e o abandono escolar, assim como a não universalização da educação básica. Para tornar esses objetivos mais viáveis, é criado o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, que visava organizar, junto aos estados e municípios, um plano de metas que proporcionassem melhorias na educação através de fatores como “a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” (PNE, 2001, p.6).

Em 1998, são publicados os PCN para diferentes áreas do conhecimento ensinadas nas escolas. Esse documento foi elaborado para ser uma nova perspectiva sobre os currículos escolares no Brasil, fruto de um longo processo de elaboração que contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade. Entre seus objetivos gerais, destaca-se a construção do pensamento crítico, o exercício da cidadania e o conhecimento científico. Segundo Barreto (1998), as proposições seguem uma tendência verificada em outros países da América Latina e da Europa, em que questões de conotação política, destacadas em currículos em nível estadual elaborados na segunda metade de 1980, perderam espaço para temas de cunho social. Outro ponto marcante nos PCN é a presença de temas cuja demanda parte de necessidades da sociedade, mesmo que essas extrapolem o conteúdo das disciplinas escolares. Entre esses

temas denominados de transversais, estão a sexualidade, a preservação ambiental, a ética e o convívio social.

Entender as principais características dos diferentes contextos históricos nos quais os objetos de estudo desta pesquisa estão inseridos é importante para considerarmos, assim como em Goodson (1997), a influência de fatores internos e externos ao meio educacional, principalmente no que tange à efetivação de currículos. Como exemplo de fatores externos, há as propostas curriculares elaboradas pelo Estado e que são impostas às instituições de ensino e aos professores, os quais, por sua vez, constituem os fatores internos. Sob essa dinâmica, muitas vezes as instituições de ensino, dotadas de grande complexidade organizacional, que inclui a atuação de profissionais de diversas áreas e alinhamentos políticos/ideológicos, recebem as mudanças curriculares de forma pouco harmoniosa, comprometendo sua efetivação. Essa situação pode estabelecer conflitos e dificultar o diálogo entre esses dois fatores atuantes no meio educacional e, conseqüentemente, a consolidação de novas diretrizes e proposições curriculares prescritas nas práticas de ensino. Apesar de o objetivo desta pesquisa não estar vinculado ao aprofundamento das proposições curriculares vigentes ao longo do período estabelecido, estas forneceram indícios que permitiram compreender como uma disciplina escolar e seus conteúdos foram concebidos em sua dimensão prescritiva no decorrer no recorte diacrônico pesquisado.

5.2 Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia – 1998

A construção dos PCN foi fruto de um longo trabalho envolvendo diferentes setores da sociedade. Para tanto, suas bases partem da constituição federal de 1988, na qual o governo assumia a responsabilidade de nortear a educação em diferentes níveis, e da LDB de 1996, que estabelece as normas que regeram sua construção. A LDB promoveu a criação de uma base curricular sobre a qual, de acordo com o artigo 26, ficam estabelecidas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Arte e Educação Física. A Geografia não é mencionada diretamente, porém o parágrafo 1º estabelece como conteúdo obrigatório o conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, determinações essas pertinentes ao campo geográfico.

Logo no início, os PCN contam com um breve resumo da história da Geografia na qualidade de uma disciplina oficialmente institucionalizada no Brasil, assim como com uma revisão teórica, segundo a qual importantes autores, tanto da Geografia Moderna em sua

vertente Clássica, como Vidal de La Blache e Delgado de Carvalho, e outros contemporâneos, como Paulo Cesar Costa Gomes e Horácio Capel, tratam acerca das contribuições de diferentes tendências de pensamento sobre a construção da Geografia Escolar representada pelo documento. Nessa etapa, categorias geográficas consideradas fundamentais, entre as quais estão incluídas Paisagem e Região, são tratadas sobre a influência de diferentes tendências de pensamento que atuam sobre a produção geográfica brasileira. Ao longo do documento, essas categorias são utilizadas como base para as proposições dos eixos temáticos em que estão dispostos os conteúdos a serem ensinados.

O trecho a seguir mostra como as categorias estruturantes do pensamento geográfico são concebidas no documento:

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às categorias de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: **paisagem**, território, lugar e **região**. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico. É importante que os conteúdos a serem estudados promovam a compreensão, por parte dos alunos, de como as diferentes sociedades estabeleceram relações sociais, políticas e culturais que resultaram em uma apropriação histórica da natureza pela sociedade, mediante diferentes formas de organização do trabalho, de perceber e sentir a natureza, de nela intervir e transformá-la. (PCN, 1998, p. 39 –grifos do pesquisador).

No final da citação, percebemos a relevância dada à apropriação histórica e às formas de organização do trabalho consideradas essenciais para a compreensão dos diferentes temas ensinados. Outro ponto que podemos destacar no documento é a ênfase dada à interdisciplinaridade junto a outras áreas do conhecimento, destacando-se que elementos geográficos podem ser encontrados em obras literárias, trabalhos artísticos, filmes, componentes da informática, trabalhos de campo, entre outras formas.

Os eixos temáticos em que são organizados os conteúdos a serem trabalhados com os alunos são divididos em quatro ciclos, dos quais os dois últimos são analisados por esta pesquisa e correspondem às quatro últimas séries do ensino fundamental. Nesse sentido, o documento (1998) traz os seguintes eixos temáticos propostos para o terceiro ciclo: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; o estudo da natureza e sua importância para o homem; o campo e a cidade como formações socioespaciais; a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. Ainda são apresentados nos PCN os eixos temáticos propostos para o quarto ciclo: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; modernização, modo de vida e problemática ambiental.

Os eixos temáticos apresentados foram intencionalmente elaborados não como um programa a ser cumprido, mas como uma forma de ampliar as possibilidades dos professores, permitindo o desenvolvimento de vários temas que, por sua vez, podem contemplar itens mais específicos. Apesar de as categorias Paisagem e Região não estarem presentes nos títulos dos eixos temáticos, elas são apropriadas ao longo de seu desenvolvimento a partir dos diversos itens propostos, assim como nos objetivos definidos para cada ciclo de ensino analisado, exemplificado na seguinte passagem referente ao eixo temático I.

Muitas são as possibilidades de temas e itens de conteúdos que poderão se desdobrar a partir deste eixo. No entanto, não é recomendável começar a apresentar um conjunto de informações soltas e desconectadas de uma preocupação metodológica. O aprendizado desse método poderá ser percebido naturalmente pelo aluno, por meio dos temas e conteúdos. Será, sem dúvida alguma, necessário que o aluno se familiarize com as novas terminologias e categorias analíticas. Para isso o professor poderá se comportar didaticamente, valorizando a realidade concreta do aluno. Para começar a trabalhar **espaço, território, paisagem e lugar como categorias imprescindíveis para a explicação e compreensão na análise geográfica**, deverá instigar o aluno a querer saber como o olhar geográfico poderá contribuir para ajudar a desvendar a natureza dos lugares e do mundo como hábitat do homem (PCN, 1998, p.55 – Grifos do pesquisador).

Os PCN são resultado de uma trajetória de lutas e conquistas na área da educação, uma vez que o documento construído ao longo de anos contou com a participação de profissionais ligados a vários segmentos da produção geográfica. O documento procurou deixar claro que esta disciplina deve ser ensinada de forma a agregar os avanços proporcionados pelas denominadas Geografia Crítica e Humanística/Cultural, permitindo que os estudantes reconheçam e operem com conceitos e categorias⁵⁹ básicas no estudo de diferentes espacialidades. Sob essa concepção da Geografia Escolar, Paisagem e Região são explicitamente tratadas como categorias geográficas importantes para se pensar esse campo do conhecimento no meio escolar, o que corresponde a um considerável avanço se comparado ao programa curricular de 1987, publicado pela SEE/MG.

Um ponto criticado nos PCN foi a ausência da participação efetiva de professores da educação básica em sua construção. Segundo Spósito (1999), a relação entre especialistas em Geografia provenientes do meio acadêmico e professores da educação básica seria essencial para a troca de experiências entre essas duas instâncias do conhecimento geográfico, bem como para que se estabelecessem relações de maior afinidade entre o que está prescrito no currículo e as necessidades dos professores responsáveis por sua implementação.

⁵⁹ Em muitos trabalhos no âmbito da Geografia, como é o caso dos PCN, conceitos e categorias são utilizados como sinônimos.

5.3 Proposta Curricular de Geografia – SEE/MG – Ensino Fundamental – Conteúdos Básicos Comuns (CBC) De 2007

A Proposta Curricular de Geografia da Secretaria de Educação de Minas Gerais, publicada em 2007, já na apresentação propõe que sejam desenvolvidos, através dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), os conhecimentos, habilidades e competências relevantes aos alunos na educação básica, bem como metas a serem alcançadas pelo professor a cada série, algo tratado como condição indispensável para o sucesso de todo o sistema escolar.

Para tanto, os CBC são concebidos não como forma de restringir e delimitar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, mas como modo de garantir que conteúdos considerados básicos estejam presentes no planejamento dos professores(as), a fim de que sejam efetivados em suas aulas. De acordo com a Proposta Curricular, os CBC devem ser usados como base para as avaliações do sistema educacional através do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e através do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

Logo na introdução, a Geografia é concebida no meio escolar como resultado de conhecimentos oriundos de práticas pedagógicas, experiências prévias dos professores e alunos, currículo prescrito, livros didáticos, dentre outras. No entanto, explicita-se que “é a Geografia Acadêmica sua fonte alimentadora” (SEE/MG, 2007, p.11).

Assim como outras propostas analisadas na presente pesquisa desde a lei 5.691/71, a proposta curricular (SEE/MG, 2007) considera que a Geografia Escolar deve passar por mudanças para se adequar ao mundo contemporâneo. Tendo como enfoque a realidade dos alunos, é proposto o desenvolvimento de atividades de caráter crítico e reflexivo, visando trabalhar as habilidades contidas nos CBC.

Nesse contexto, as categorias Paisagem e Região, além de outras como Território e Lugar, são apontadas como recursos a serem empregados em leituras do espaço geográfico e no desenvolvimento de práticas espaciais.

Os conteúdos programáticos presentes nesse documento baseiam-se em cinco diretrizes, inspiradas nas diretrizes curriculares nacionais⁶⁰, entre as quais cabe destacar aqui a terceira:

⁶⁰ O documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

A terceira diretriz propõe uma nova abordagem dos conteúdos geográficos através de sua organização em um Eixo Integrador, do qual serão desdobrados os eixos temáticos e os temas. Estes, por sua vez, traduzirão os fenômenos da realidade socioespacial contemporânea, contextualizados a partir da (re)construção dos conceitos de território, lugar, paisagem, rede e região (SEE/MG, 2007, p.15).

Percebe-se novamente a presença de Paisagem e Região, porém denominadas de “conceito”, como já ocorrido em outras propostas. Para além de sua definição conceitual, as categorias são pensadas como forma de relacionar os eixos temáticos estudados pela Geografia com a realidade socioespacial, funcionando como elo entre o estudante, junto a seu contexto, e o conhecimento científico, que deve ser construído e reconstruído ao longo da trajetória escolar.

Ao tratar dos critérios para a seleção de conteúdos, é deixado claro que eles serão vinculados a três formas de compreender o espaço geográfico, a saber:

(...) a concepção crítica, que se refere à compreensão e explicação do processo de produção do espaço geográfico sem se restringir às determinações econômicas; a cultural, que incorpora a explicação perceptiva, subjetiva e contextualizada da diversidade cultural dos espaços geográficos, identificados na tradição, etnia, religião, linguagem, costumes, crenças, gênero e valores; e a socioambiental, que problematiza as graves questões decorrentes das relações contraditórias e conflituosas entre sociedade e natureza, sociedade e espaço, do presente (SEE/MG, 2007, p.16).

Entre as três concepções, apenas a socioambiental não possui grande destaque como tendência do pensamento geográfico, sendo comumente associada a dois campos de estudos presentes na Geografia, o ambiental e o social. No entanto, foi escolhida para integrar a base teórica em que os conteúdos programáticos foram pensados e desenvolvidos. Apesar de possuírem características próprias, o documento deixa claro que não deve haver barreiras entre tais perspectivas; sua utilização deve ocorrer de forma transversal durante as práticas de ensino, podendo até mesmo se relacionar com outras disciplinas na área das Ciências Humanas.

Sobre essas formas de se pensar a Geografia, são propostas definições para as categorias Paisagem e Região, atribuindo-lhes, respectivamente, as seguintes características:

(...) paisagem, infere-se acerca da complexidade da vida social contida em seus elementos culturais, políticos, econômicos e ambientais, enfim, naquilo que a anima e lhe dá vida pela força dos símbolos, das imagens e do imaginário.
E a região, por facilitar a análise da realidade em recortes sucessivos de fenômenos socioespaciais, econômicos, políticos, culturais e ecológicos (SEE/MG, 2007, p. 18).

É possível perceber o pluralismo conceitual na definição apresentada para essas duas categorias, no sentido de que ambas são relacionadas a aspectos sociais, políticos e econômicos, aumentando sua capacidade de diálogo com diferentes temas pertinentes à Geografia Escolar. Outras características são as ligações com o meio natural, seja através do termo ecológico atribuído à Região, ou até mesmo pelo ambiental associado à Paisagem e à ligação desta com relações de cultura, simbologia e imaginário, conferindo-lhe uma perspectiva de pertencimento e espaço vivido, típica do pensamento Humanístico/Cultural. Desse modo, com exceção do pensamento Teorético-Quantitativo, encontramos elementos que remetem a diferentes tendências que foram abordadas nesta pesquisa.

A organização dos conteúdos presentes nos CBC ocorre em torno de eixos temáticos e seus desdobramentos em temas. Como eixos temáticos, temos: “I – as geografias do cotidiano; II – a sociodiversidade das paisagens brasileiras e suas manifestações espaço-culturais; III – a globalização e regionalização no mundo contemporâneo; e IV – meio ambiente e cidadania planetária” (SEE/MG, 2007, p.19).

Entre as vantagens da organização dos conteúdos em eixos temáticos, o documento destaca a:

recursividade da abordagem conceitual (lugar, **paisagem**, território, **região**, rede, globalização e fronteira), que circula todos os eixos temáticos e temas, possibilitando, assim, a ampliação do potencial de entendimento dos conteúdos, atribuindo-lhes consistência teórica (SEE/MG, 2007, p. 19-20 **Grifos do pesquisador**).

De modo geral, percebe-se, ao logo do documento, que Paisagem e Região são apropriadas com ênfase e para além de sua definição conceitual, mas entendidas como categorias capazes de estruturar o pensamento geográfico. É sob essa concepção que se fazem presentes ao longo de toda a Proposta Curricular (2007), desde a apresentação até a composição dos CBC, incluindo seus eixos temáticos, tópicos e habilidades.

Tanto na Proposta Curricular (2007) quanto nos CBC (2007), percebe-se que as categorias Paisagem e Região são apropriadas diante de uma pluralidade conceitual ainda mais acentuada, associando-se a elementos das tendências de pensamento denominadas Clássica, Crítica e Cultural/Humanística. As categorias são pensadas para além de sua definição conceitual, de forma que são elaboradas como um recurso didático que propõe relacionar eixos temáticos estudados pela Geografia com a realidade socioespacial, funcionando como elo entre o estudante e o conhecimento científico.

O quadro a seguir ajuda a perceber as principais mudanças ocorridas no âmbito curricular desde 1971 até 2007, tanto em nível federal como estadual, no que se refere às formas de abordagens dos conteúdos pertinentes à Geografia e ao modo como as categorias Paisagem e Região são apropriadas.

Quadro 6 - Comparação entre os principais documentos no âmbito do currículo prescrito

Proposição curricular/Lei/Programa de ensino	Forma de abordagem dos conteúdos geográficos	Apropriação das categorias Paisagem e Região
Lei 5.691/71 e Resolução N° 8 do Parecer 853 de 1971	Devem ser vinculados a áreas de Estudos Sociais, e dar ênfase ao conhecimento do Brasil e seu quadro de desenvolvimento.	Não são encontradas no documento.
Programa de 1973 para ensino de 1º grau - SEE/MG	Inseridos em Estudos Sociais, os conteúdos são tratados em tópicos de forma bastante segmentada.	São abordadas de forma genérica, ou seja, com pouca ou nenhuma reflexão científica. Enquanto paisagem relaciona-se principalmente a aspectos naturais, região relaciona-se principalmente à divisão política do Brasil.
Programa de 1987 para ensino de 1º grau - SEE/MG	É proposto abordar a realidade através de conceitos como forma de romper com a hegemonia do método descritivo, além de despertar o pensamento crítico dos estudantes sobre o seu espaço de vida.	Apesar de incentivar a apropriação de conceitos como algo semelhantes às categorias geográficas, apenas Região é exemplificada nos conteúdos propostos, relacionando-se a questões políticas, econômicas, históricas, naturais e sociais.
Programa de 1995 para Ensino Fundamental SEE/MG – Geografia V. 4	Amplia a quantidade de conteúdos em relação à proposta anterior e enfatiza a importância da efetivação da renovação teórica estabelecida pelo pensamento crítico na Geografia Escolar.	Novamente apenas Região é exemplificada, dessa vez relacionada a fatores de ordem histórica, econômica, social e natural.
PCN de Geografia - 1998	Delimitados em eixos temáticos, são propostos conteúdos que possam ser desenvolvidos junto a categorias consideradas essenciais para o saber geográfico, estudados sobre diferentes tendências de pensamento.	Paisagem e Região são encontradas ao longo de todo o documento como forma de pensar a Geografia na educação básica.
Proposta Curricular de Geografia – SEE/MG – Ensino Fundamental – Conteúdos Básicos Comuns CBC – 2007	Organizados em eixos temáticos e abordados de forma ampla, os conteúdos estabelecem diálogo entre os diferentes temas	São apropriadas de diferentes formas, o que remete ao pluralismo conceitual, com destaque para as concepções Crítica, Humanística/Cultural e

	presentes na Geografia Escolar	Ambiental.
--	--------------------------------	------------

Fonte: dados levantados pelo pesquisador

5.4 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Instituído em 1985, o PNLD é resultado de uma política educacional que remete à década de 1930, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Sobre esse programa, interessa-nos a forma como ele atuava no sentido de propor sugestões para que os professores pudessem fazer melhores escolhas dos livros didáticos de suas áreas. A partir da edição de 2002, o PNLD também passou a promover um texto avaliativo dos livros indicados, destacando aspectos teóricos, metodológicos e conceituais.

O PNLD destaca a importância do livro didático como um recurso que auxilia professores e estudantes na construção do processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente na área da Geografia, o documento propõe que seus conteúdos devem ser expostos de maneira crítica, levando em consideração as diretrizes elaboradas pelos órgãos de educação em seus diferentes âmbitos, sejam federais, estaduais ou até mesmo municipais. Entre os principais pontos observados na escolha desse material, destaca-se a diversidade de teorias educacionais e pedagógicas, a consideração de conceitos básicos da Geografia na relação entre os fenômenos estudados e o cotidiano dos alunos.

Outros critérios que devem embasar a escolha das obras pelos professores são suas características estruturais, o que envolve elementos da organização dos conteúdos segundo diferentes aspectos temáticos (sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, naturais e ambientais), da articulação entre sociedade e natureza, espacialidade e temporalidade dos fenômenos, da representação cartográfica e do estímulo à interdisciplinaridade.

Denominadas de conceitos e definidas como “construções intelectuais da ciência que servem como elementos que estruturam a leitura e a interpretação da realidade” (PNLD, 2008, p.23), as categorias Paisagem e Região, entre outras como Natureza, Território, Lugar e Tempo, são consideradas de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem, atuando como instrumento estruturante do pensamento geográfico.

Desde o PNLD, referente ao ano de 2002, ocorre a cobrança dessas categorias, Paisagem e Região, no corpo do livro didático, funcionando como base teórica capaz de auxiliar na “dinâmica espacial, que se desenvolve diacrônica e sincronicamente, produzindo, reproduzindo, organizando e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional,

nacional e mundial.” (PNLD, 2002, p.101). A partir do documento referente a 2008, entretanto, essa exigência torna-se mais enfática no processo de avaliação das obras.

Como efeito dessa cobrança, o PNLD deixa claro que todos os volumes devem trazer o espaço geográfico como objeto central. Nesse sentido, sobre as categorias geográficas, é ressaltado que, apesar de muitas obras se apropriarem desse recurso, sua presença não é vista com a mesma frequência e nem com os mesmos sentidos e articulações em todos os livros de uma coletânea. Como exemplo são citadas as categorias Lugar e Paisagem, empregadas algumas vezes como sinônimos.

As coletâneas analisadas neste capítulo estão presentes no PNLD de 2002 e são elas: “Geografia – Homem e Espaço” de Elaine Alabi Lucci; e “Geografia”, produzida por Melhem Adas. A primeira é bastante questionada, considerada no programa como um conjunto de obras em que predominam “aspectos descritivos e informativos, característica da *Geografia Tradicional*, embora haja a tentativa de incorporar a linha de pensamento da *Geografia Crítica*. (PNLD, 2002, p.410). As categorias estudadas foram vistas como algo passado aos alunos de maneira pronta e por vezes muito simplificada, como é percebido no seguinte trecho:

O educador deve se preparar para buscar em outras fontes noções e conceitos geográficos básicos, pois esses são trabalhados de forma insuficiente, como se pode verificar pela pouca, ou inadequada, utilização de termos que são próprios da geografia, como território, paisagem, lugar, espaço, entre outros. (PNLD, 2002, p.410).

Um ponto elogiado foi o fato de os conceitos trabalhados não serem repetidos em todas as séries. Na concepção do documento, essa medida abre espaço para que o professor possa reelaborá-los segundo o grau de abstração adequado a cada nível.

Na coletânea elaborada por Melhem Adas e analisada no PNLD de 2008, não é atribuída a presença de Paisagem como categoria ou conceito geográfico. Com relação à Região, o programa destaca a presença da categoria na obra da seguinte forma:

Na coleção *Geografia (Temas)*, região é interpretada pela predominância da homogeneidade física ou base natural na sua delimitação; para tentar superar essa limitação, dá-se ênfase a critérios de regionalização que privilegiam os aspectos econômicos, mesmo que se mantenha a finalidade estatística das informações (PNLD, 2008, p.27).

Apesar da intenção de ampliar os temas estudados a partir da categoria Região, o PNLD destaca que, em um determinado momento da coletânea, ocorre a segmentação dos conteúdos referentes à parte física, ligados à dinâmica do meio natural e humano da Geografia. Segundo o documento, esse dado resulta em uma constante dicotomia ainda

presente em estudos geográficos, ou seja, a divisão entre Geografia Física e Geografia Humana. O programa também observa que há capítulos em que elementos naturais e sociais são abordados separadamente, principalmente, no volume destinado à 8ª série. Outras críticas feitas às obras desse autor dizem respeito à pouca inovação em sua estrutura, ou seja, os livros tendem a manter os mesmos padrões de organização e forma de abordagem dos conteúdos, além da pouca interdisciplinaridade no desenvolvimento dos conteúdos presentes em seus capítulos.

No mais, a coletânea é valorizada pelos especialistas pela adoção de posturas que permitem o desenvolvimento da prática educativa pautada na formação da crítica dos alunos, além da valorização de atitudes e posturas sociais visando à construção e ao exercício da cidadania.

Quanto ao caráter prescritivo, percebemos que, a partir de meados dos anos 90, o meio educacional passa por um momento que impacta diretamente as disciplinas escolares. No âmbito federal, a criação dos PCN buscou alternativas para superar a dicotomia entre as tendências geográficas denominadas de Clássica e Crítica, observada nos capítulos anteriores, consolidando, na Geografia Escolar, o processo de pluralismo conceitual disseminado no Brasil a partir da década de 1970, como podemos ver em Corrêa (1997, 2002). Essa mudança de concepção amplia as possibilidades de apropriação não só das categorias Paisagem e Região, mas de outras também consideradas como importantes no desenvolvimento dessa ciência.

Ao contrário do que acontecia no primeiro momento analisado, quando Paisagem e Região eram apropriadas quase que exclusivamente para tratar das relações do ser humano com o meio ambiente ou simplesmente para retratar cenários do meio natural; e ao contrário do que também acontecia no segundo momento, quando essas categorias eram predominantemente vinculadas a critérios geopolíticos e à modificação do espaço geográfico mediante as relações econômicas e técnicas, nos documentos analisados neste capítulo, as categorias são apropriadas como elementos estruturantes do pensamento geográfico e refletem a influência de diferentes tendências dessa ciência. A presença da concepção geográfica de base teórica fenomenológica, ausente nas propostas curriculares anteriores, contribuiu para o desenvolvimento da abordagem Humanística/Cultural na Geografia Escolar, junto à valorização da noção de espaço vivido, que se faz presente tanto nos PCN, quanto nos CBC e no PNLD/2008.

5.5 Análise da Coletânea Geografia (Melhem Adas, edição 2006)

Apresentado anteriormente nesta dissertação, Melhem Adas tem uma extensa carreira como autor de livros didáticos, sendo suas obras novamente apontadas pelos professores entrevistados entre as mais utilizadas em sua prática docente.

Quadro 7 – Livros didáticos analisados: Melhem Adas (2006)

Título	Ano de publicação	Séries indicadas	Edição
Noções Básicas de Geografia	2009	5ª série (6º ano)	5ª
Construção do espaço geográfico brasileiro	2008	6ª série (7º ano)	5ª
O mundo Subdesenvolvido	2007	7ª série (8º ano)	5ª
O mundo Desenvolvido	2009	8ª série (9º ano)	5ª

Fonte: dados levantados pelo pesquisador

No primeiro volume, “*Noções Básicas de Geografia*”, a categoria Paisagem é utilizada de forma pontual ao longo da coletânea de Melhem Adas e, na maioria das vezes, não exerce a função de categoria estruturante do pensamento geográfico. Uma exceção ocorre no primeiro volume, mais precisamente em um texto complementar localizado no capítulo I, no qual o autor apresenta a definição de Paisagem proposta por Milton Santos em sua obra “*Metamorfose do espaço habitado*”, como vemos a seguir: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem [...] Não apenas formada por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (Santos, 1988 *apud* Noções Básicas de Geografia, 2009, p.22). A partir dessa definição, Melhem Adas busca diferenciar Paisagem de Espaço Geográfico, da seguinte forma; “... a **paisagem** a gente vê, percebe; o **espaço geográfico** a gente compreende. E essa compreensão só é possível por meio do estudo e não apenas de um olhar. A paisagem é o visível, é o que existe dentro dele”. (Noções Básicas de Geografia, 2009, p. 22, grifos no original).

Na definição de Milton Santos, grande expoente da Geografia brasileira, Paisagem excede a sua capacidade de retratar um determinado cenário e relaciona-se com a área da percepção ao incluir movimentos, odores, sons etc. Essa concepção remete à tendência geográfica humanística, cuja base teórica é fundamentada na filosofia fenomenológica. Aspectos dessa tendência geográfica são percebidos nos PCN, no CBC de Geografia e nas práticas docentes analisadas, como ainda veremos neste capítulo.

Apesar dessa definição inicial, vale destacar que das poucas vezes que Paisagem é apropriada como uma categoria geográfica, geralmente está associada ao meio natural transformado pelo ser humano através de recursos técnicos e das relações de trabalho ao longo do tempo. Essa forma de emprego da categoria foi percebida desde as primeiras obras e programas curriculares analisados, conforme vimos nos capítulos anteriores.

Em nenhum momento, nesse primeiro volume, o uso de Região como categoria geográfica foi detectado.

No segundo volume, *“Construção do espaço geográfico brasileiro”*, o autor apropria-se do objeto central dessa ciência, o Espaço Geográfico, como embasamento teórico e metodológico para abordar temas relacionados a cenários naturais ou a cenários modificados pela ação do ser humano. Essa medida pode gerar certa confusão conceitual, visto que, diferente do primeiro volume, a noção de Espaço Geográfico não é diferenciada da de Paisagem. Assim, ao tratar de variados temas, fica a impressão de que a categoria Paisagem poderia ter sido apropriada no lugar de Espaço Geográfico devido à maior especificidade de sua definição. Um exemplo dessa indefinição conceitual é percebido quando o autor trata como sinônimos Paisagem e Espaço Humanizado, sendo que Paisagem deveria ser considerada como a configuração desse Espaço Humanizado em um determinado momento. Segundo a avaliação do PNLD, referente ao ano de 2008, a indefinição conceitual é um problema também notado em outros livros do mesmo período. Nas demais obras da coletânea, a presença da categoria é ainda mais reduzida, chegando a nem mesmo ser percebida no volume III.

Diferente de Paisagem, a categoria Região é apropriada pelo autor ao abordar os diversos fatores que contribuem para a construção dos espaços geográficos, tendo como base a divisão elaborada pelo IBGE, na qual o País é dividido em cinco macrorregiões, justificadas pelo autor no seguinte trecho:

A divisão regional do território brasileiro em Grande Regiões tem por base ou critério as características físicas ou naturais comuns (relevo, clima, vegetação, hidrografia), com exceção da Região Sudeste, cujo critério de demarcação foi o econômico, ou seja, é uma região que se diferencia das demais pela força de sua economia... Na divisão regional do território brasileiro – em Grande Regiões é importante que se compreenda – o IBGE utiliza a divisa entre os estados para delimitar cada região. Isso é feito para levantamento de dados estatísticos como, por exemplo, o censo demográfico (levantamento e dados da população), a produção agrícola e industrial por estado, o número de crianças em idade escolar (...) (Construção do espaço geográfico brasileiro, 2008, p. 46).

A praticidade em se trabalhar com a divisão estabelecida por um órgão governamental, assim como a utilização dos dados a ela vinculados, está presente na maioria dos capítulos e proporciona a abordagem de temas como potencial econômico, desenvolvimento social, tipos climáticos, entre outros, de maneira mais rígida, limitando-se às fronteiras políticas. O estudo a partir das macrorregiões brasileiras ocorre de forma segmentada, com pouca relação junto às demais áreas do território nacional, ou seja, o estudo regional mostra-se como o objetivo principal e não como um recurso que permite estabelecer relações com outras realidades. Essa forma de segmentação apresentada na obra foi um dos pontos questionados pelo PNLD de 2008, já que sua superação é proposta na Geografia Escolar desde os programas curriculares elaborados a partir de meados da década de 1980, como os que analisamos no terceiro capítulo desta dissertação.

O terceiro volume, “*O mundo Subdesenvolvido*”, faz uso da categoria Região em muitos de seus capítulos, como, por exemplo, no capítulo V, intitulado América Latina. No referido capítulo, é possível compreender a forma como o autor se apropria de Região na obra. Logo no início são apresentadas duas formas de divisão do continente americano; uma que reflete aspectos culturais e históricos, dividindo o continente em América Latina e América Anglo-Saxônica, e outra obedece à posição geográfica dos países, dividindo o continente em América do Norte, América Central e América do Sul. Posteriormente, a obra apresenta a divisão da América do Sul em quatro grandes regiões, que são Guianas, Região Andina, Região Platina e o Brasil. Sobre os critérios para a utilização dessas formas de regionalização, o autor observa que:

A regionalização com base na posição das terras americanas no globo terrestre considera apenas a posição geográfica dos países e esse é apenas um dado de localização. A outra, referente à América do Sul, serve-se apenas de dados naturais ou físicos (Cordilheira dos Andes e Bacia Platina), para individualizar o conjunto de países.

Essas regionalizações foram muito utilizadas, no passado, pela denominada Geografia Tradicional. Modernamente, a Geografia se preocupa em regionalizar os países ou as sociedades humanas a partir de outros critérios – como, por exemplo, o socioeconômico e, quando for o caso, por critérios geopolíticos, se o interesse do estudo estiver dirigido pela Geografia Política (*O mundo Subdesenvolvido*, 2007, p. 77).

Nessa parte do livro, o autor quer deixar claro que diferentes formas de regionalização podem ser utilizadas em um estudo geográfico; assim, características de ordem histórica, política, social e econômica contribuem para a existência de semelhanças ou diferenças entre determinadas áreas do globo. Para exemplificar essa situação, são citados os casos do Brasil e do México, que, segundo a regionalização por localização geográfica, estariam separados,

mas possuiriam uma série de fatores convergentes, como a realização tardia de sua industrialização, economia emergente e grande desigualdade na distribuição da riqueza nacional.

Outras formas de regionalização também são destacadas ao longo do livro, como a que ocorre entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Apesar de adotá-las, são feitas ressalvas em virtude de seu caráter generalizador, afinal Brasil e Haiti encontram-se sob o mesmo rótulo, apesar de apresentarem indicadores socioeconômicos bem distintos.

Para tratar de temas relacionados ao meio natural, como a distribuição vegetal, a atuação dos tipos climáticos e a configuração do relevo, é utilizada a regionalização do continente americano pautada na localização geográfica.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o continente africano e grande parte da Ásia são apresentados a partir de variados enfoques regionais, com destaque para a regionalização de acordo com o nível de desenvolvimento econômico e aspectos da produção comercial.

Apesar de propor superar os critérios de regionalização adotados pelo que se chamou de Geografia Tradicional, as obras apropriam-se da categoria Região como forma de segmentar o estudo de diferentes temas, sejam eles de ordem natural (clima, formação vegetal, formas de relevo), social (indicadores sociais, estudos demográficos), econômicos (distribuição industrial, produção agrícola), culturais (idiomas, religião), históricos (formação territorial), entre outros, sem promover sua integração em nível global. Isso reforça ainda mais a ideia de que, na Geografia Escolar, as grandes tendências de pensamento não são superadas, mas passam a conviver, em maior ou menor evidência, com as novas abordagens científicas.

Na obra “*O mundo desenvolvido*” (2009), Paisagem se faz presente de maneira limitada e refere-se a aspectos do meio natural. Mesmo assim, esses temas não são desenvolvidos de modo conjunto, comprometendo a utilização da categoria como instrumento de análise geográfica.

Novamente dotada de grande destaque, Região é utilizada, sobretudo, para promover o estudo das principais características do continente europeu. A categoria é apropriada com o objetivo de integrar os diferentes conteúdos estudados a partir de uma visão menos limitada e mais ampla, contribuindo para a melhor compreensão por parte dos estudantes acerca de temas que permeiam fatores históricos, econômicos, políticos, étnicos, entre outros que atuam na constituição do espaço geográfico europeu. Nesse volume, o autor traz também uma breve

teorização sobre a importância da regionalização no estudo de territórios heterogêneos, como é o caso da Europa, apresentando a seguinte definição:

Regionalizado: diz-se do território ou espaço que foi dividido segundo características comuns. O critério da divisão regional ou regionalização pode ser natural ou físico (clima, relevo, vegetação, bacias hidrográficas, entre outros) e humano (econômico, social, cultural, político, histórico, etc.) (O mundo desenvolvido, 2009, p. 20).

Ao ser estudado sobre diferentes modos de regionalização, o Continente Europeu pode ser pensado de forma mais integrada. Para tanto, o autor relaciona o uso de formas tradicionais de regionalização, considerando, por exemplo, a localização geográfica dos países, de tal maneira que divide o continente em: Europa Ocidental, Europa Setentrional, Europa Oriental, Europa Meridional e Europa Central, apresentando informações de forma factual e descritiva.

Nos demais capítulos, a categoria Região já não possui tanto destaque, de modo que os conteúdos estudados referentes à América Anglo-Saxônica e aos países desenvolvidos da Ásia e da Oceania são abordados de forma separada, sem a integração que a categoria Região proporcionou ao tratar do continente Europeu.

De modo geral, ao empregar características históricas, econômicas, sociais, culturais, entre outras, Melhem Adas apropria-se de modo relevante da categoria Região, porém sob enfoques que vão desde a simples segmentação de conteúdos visando à melhor descrição e organização de capítulos, como foi feito ao se tratar da regionalização brasileira no volume II, até a complexa discussão sobre laços culturais que definem o estudo do continente americano sobre a regionalização de América Latina, verificado no volume III. Entretanto, ao longo de toda a coletânea, recebe maior destaque a apropriação dessas categorias vinculadas a aspectos históricos e econômicos, ressaltando a ação humana sobre o meio natural através do trabalho e das suas técnicas. Essa forma de apropriação da categoria Região remete à influência do pensamento Crítico pautado no pensamento Materialista Histórico, o que pode ser uma opção teórica e metodológica do autor.

É percebido na coletânea que as categorias estudadas são tratadas de forma bem antagonica: enquanto Região é apropriada com ênfase, embasando o estudo de conteúdos e temas propostos na obra, Paisagem é percebida pontualmente, sem carregar definições conceituais. Essa discrepância mostra-se comum nos livros de Geografia, visto que em outras coletâneas analisadas houve exatamente o contrário, a categoria Paisagem mostrou-se protagonista, enquanto Região não foi percebida como categoria de análise geográfica. A

variação entre as formas de apropriação das categorias reflete diferentes concepções acerca da Geografia por parte dos autores de livros didáticos.

5.6 Coleção Geografia; Homem e Espaço

Elían Alabi Lucci é um dos autores de livros didáticos de Geografia mais conhecidos no Brasil, e suas obras circulam desde a década de 1980 até a atualidade. Por desenvolver uma trajetória profissional que mescla a docência em escolas de educação básica e instituições de ensino superior, o autor estabelece contato direto com as necessidades dos alunos e professores do Ensino fundamental, além de, teoricamente, estar próximo das inovações desenvolvidas por esta ciência no meio acadêmico.

Quadro 8 – Livros didáticos analisados: Elían Alabi Lucci

Título	Ano de publicação	Série	Edição
Geografia; Homem e Espaço. A natureza, o homem e a organização do espaço	2000	5 ^a	15 ^a reformulada e atual
Geografia; Homem e Espaço. A organização do espaço brasileiro	2000	6 ^a	13 ^a reformulada e atual
Geografia; Homem e Espaço. O capitalismo, as condições de desenvolvimento, os blocos econômicos e o espaço americano	2000	7 ^a	15 ^a reformulada e atual
Geografia; Homem e Espaço. As relações internacionais e a organização do espaço mundial	2000	8 ^a	16 ^a reformulada e atual

Fonte: dados levantados pelo pesquisador

A análise da primeira obra, Geografia; Homem e Espaço; A natureza, o homem e a organização do espaço (2000), inicia-se pela categoria Paisagem, que adquire grande destaque no livro didático da 5^a série. Logo no início, o autor diferencia o significado conferido à Paisagem pelo senso comum, geralmente relacionado a belezas naturais de um determinado ambiente, de sua apropriação como categoria geográfica.

A categoria é definida como “a parte visível da superfície terrestre” (Geografia; Homem e Espaço; A natureza, o homem e a organização do espaço, 2000, p. 9), que se diferencia pelos elementos da natureza e pela história das pessoas que as constroem. Ao estudar as diferentes paisagens e os processos responsáveis por sua formação, sejam eles de ordem natural ou antrópica, a Geografia pode responder a inúmeras questões sobre esses locais. Além de elementos históricos, Paisagem também é vinculada ao que Lucci chama de “técnicas e trabalho” (Geografia; Homem e Espaço; A natureza, o homem e a organização do

espaço, 2000, p. 11), ou seja, à capacidade do ser humano de modificar o seu meio através da produção e transformação do espaço geográfico, convergindo então com a definição de paisagem cultural ou artificial, classificada como o “resultado das alterações que as pessoas realizam na natureza” (Geografia; Homem e Espaço; A natureza, o homem e a organização do espaço, 2000, p.12). Como exemplos, são citadas as cidades e as áreas agrícolas.

Apesar de atribuir grande importância a essa categoria, Paisagem, o autor a coloca a serviço do objeto central da Geografia, o espaço geográfico, constituído na obra como resultado da ação do ser humano sobre as paisagens, como mostra o seguinte trecho:

As paisagens e as alterações que nelas são feitas pelas pessoas constituem o **espaço geográfico**.

O objetivo principal da Geografia, portanto, é analisar o espaço geográfico, do qual fazem parte as paisagens, (as formas do espaço) e as pessoas.

Assim, a principal tarefa da Geografia é compreender a maneira como as pessoas se organizam no espaço (Geografia; Homem e Espaço; A natureza, o homem e a organização do espaço, 2000, p. 13).

Ainda no intuito de mostrar que o estudo da Geografia vai além da diferenciação e da descrição de paisagens, o autor faz uso de exemplos e atividades que buscam analisar diferentes configurações paisagísticas, levantando questões sobre a sua formação e algumas características de sua dinâmica e dos grupos sociais responsáveis por sua formação.

A categoria Região não é adotada ao longo da obra como um recurso didático dotado de reflexão teórica ou aplicação metodológica.

Diferente da obra anterior, no volume “*A organização do espaço brasileiro*”, a categoria Paisagem não recebe destaque na obra “Geografia; Homem e Espaço; A organização do espaço brasileiro” (2000). Toda a discussão teórica estabelecida anteriormente é resumida em uma caixa de texto colocada como informação complementar ainda no primeiro capítulo, da qual foi retirado o seguinte trecho:

A **Geografia** procura compreender como as sociedades modificam as paisagens, as causas dessas alterações e suas consequências para as pessoas. As **paisagens** e as alterações nelas feitas pela sociedade constituem o **espaço geográfico**. Dessa forma, o principal objetivo da Geografia é analisar o espaço geográfico do qual fazem parte as paisagens (as formas do espaço) e a sociedade (Geografia; Homem e Espaço; A organização do espaço brasileiro, 2000, p. 23. **Grifos no original**).

De forma sucinta, o autor comenta que a compreensão do espaço geográfico passa pelo estudo de suas paisagens, que, por sua vez, são modeladas por diferentes atores que

participam de sua construção. Assim, o espaço geográfico seria algo socialmente construído ao longo do tempo, e Paisagem é vista como uma categoria capaz de estruturar sua análise.

No decorrer da obra, não são realizados exercícios de reflexão teórica nem mesmo são propostas definições conceituais sobre a categoria; desse modo, temas como formações vegetais, tipos climáticos e formas de relevo são abordados no livro de modo estanque, sem a devida interação que a apropriação da categoria Paisagem poderia proporcionar.

A categoria Região mostra-se relevante, mais precisamente a partir do capítulo “A regionalização do Brasil”. Nele, é apresentada uma discussão teórica sobre essa categoria e sua aplicação aos estudos geográficos, como podemos constatar na passagem a seguir:

É possível aplicar o termo **região** a qualquer área que pode ser individualizada na Terra. A região pode ter extensão bastante variável. Dessa forma, podemos falar, por exemplo, em: região polar Ártica, (norte da Europa, da Ásia e da América, temperaturas médias anuais extremamente baixas); região da Ásia Pacífico (países do continente asiático banhados pelo Oceano Pacífico); região Renana na Alemanha (situada às margens do rio Reno e com grande concentração industrial); região da América Latina (Geografia; Homem e Espaço; A organização do espaço brasileiro, 2000, p. 122, **Grifos no original**).

Partindo do princípio apresentado pelo autor, é possível estabelecer uma grande quantidade de formas de regionalização de acordo com os interesses estudados. Algo parecido pode ser notado na tendência de pensamento denominada de Teorética-Quantitativa, na qual essa categoria é utilizada em inúmeras formas de regionalização, elaboradas a partir de critérios que poderiam ser específicos. Essa concepção sobre regionalização já se fazia presente em obras analisadas anteriormente, porém seus critérios e definições não eram mencionados, o que mostra maior cuidado teórico e metodológico com essa categoria.

Ainda nesse contexto, Região é definida como “uma área onde aspectos naturais, culturais e socioeconômicos relacionam-se de maneira característica, o que lhe confere uma individualidade em relação às demais áreas” (Geografia; Homem e Espaço; A organização do espaço brasileiro, 2000, p. 122). Assim, o autor expressa que tanto aspectos do meio natural, quanto históricos, culturais e da organização social de uma determinada porção territorial, podem ser utilizados para o estabelecimento de variadas formas de regionalização efetuadas ao se estudar o espaço geográfico.

Nos capítulos seguintes, é realizado o estudo das três grandes divisões do Brasil, propostas por Geiger em 1967, algo que rompe com o tradicional estudo regional através das cinco regiões estabelecidas pelo IBGE. Essa postura, mesmo que notada já nos anos 2000, representa mais um movimento em direção à superação da apropriação de Região como um

elemento geográfico rígido, para uma categoria que representa um recurso didático flexível, capaz de ser apropriado de múltiplas formas na prática docente em Geografia.

Nas obras “*O capitalismo, as condições de desenvolvimento, os blocos econômicos e o espaço americano*” e “*As relações internacionais e a organização do espaço mundial e Geografia*”, de modo geral, não há a apropriação didática de Paisagem e Região como categorias de análise geográfica. No entanto, a primeira, destinada à 7ª série, propõe o estudo do continente americano estabelecendo relações com divisões regionais segundo critérios históricos e culturais, como é o caso da América Latina e da América Anglo-Saxônica; critérios naturais, como a América Andina; e critérios geográficos, como a América do Sul, a América Central e a América do Norte. Esses critérios, no entanto, não são embasados teoricamente ou mesmo apresentados de forma clara para os estudantes, fazendo com que as categorias estudadas não sejam apropriadas como um recurso didático, conforme visto nas obras anteriores.

Notamos que a categoria Região remete a localidades com elementos homogêneos que lhes proporcionam características típicas, o que vai ao encontro dos critérios vistos nos volumes anteriores sobre como delimitar uma determinada região geográfica; porém, essa relação não é desenvolvida, fazendo com que a categoria seja percebida apenas de forma genérica. O mesmo se pode constatar de Paisagem: relacionada a características de diferentes cenários naturais e apropriada de forma predominantemente descritiva, a categoria não desenvolve o seu potencial no que tange a relacionar os diferentes elementos presentes em sua configuração.

No que se refere à utilização das categorias estudadas, é nítida a opção do autor em aprofundar seu desenvolvimento teórico e metodológico nas obras destinadas às 5ª e 6ª séries. A ênfase dada às categorias nesse período escolar pode ser motivada por se tratar de um momento de transição na vida escolar dos estudantes, em que eles passam a contar com professores especialistas em todas as áreas do conhecimento, isto é, quando a Geografia Escolar passa a ser desenvolvida sob uma base teórica mais complexa. Nota-se também que é atendida uma sugestão estabelecida pelo programa estadual de 1987, que prioriza a presença de definições teóricas e fundamentais nessas seriações, sugestão essa estabelecida pelo PNL D de 2002, que vê nos livros para as 5ª e 6ª séries a maior necessidade de abordar categorias e conceitos básicos, a fim de que sejam trabalhados em sala de aula e apropriados posteriormente por alunos e professores nas séries seguintes.

Por ser uma coletânea publicada em 2000 e trazer em sua contracapa a indicação reformulada e atual, era de se esperar que o autor seguisse as orientações contidas no PCN de

Geografia, publicado em 1998, em que se enfatiza a presença de categorias como Paisagem e Região no desenvolvimento da Geografia Escolar, sem se destacar qualquer seriação na qual deveriam ser mais enfatizadas. Esse distanciamento da obra com o programa curricular pode ser reflexo do grande número de edições do material, já que o fato de contar com revisões e atualizações pode não significar mudanças estruturais, mantendo-se trechos que remetem a uma Geografia Escolar pautada na descrição de lugares e fatos, conforme visto na forma de utilização de Paisagem e Região nos volumes destinados às 7ª e 8ª séries.

5.7 As categorias Paisagem e Região segundo os professores João e Francisco

Nascido em 1976, o professor João é natural de Belo Horizonte e sempre residiu na cidade. O docente começou sua carreira quando ainda era estudante de graduação; atuou como professor de Geografia no Ensino Fundamental em escolas da rede estadual entre 1998 e 2001 e desde então leciona em escolas da rede particular. João obteve graduação em História (1999) e em Geografia (2001), pelo Centro Universitário Belo Horizonte, complementada com disciplinas isoladas cursadas na UFMG.

O professor Francisco também é morador de Belo Horizonte, cidade onde nasceu em 1966. Após uma trajetória de mais de dez anos como técnico em eletrônica, ele ingressou no curso de Geografia pela UFMG, concluído em 2001. No ano seguinte, o professor passou a lecionar na educação básica em escolas da rede pública.

5.7.1 Características da Geografia vivenciada em sua trajetória escolar (1º e 2º graus)

O momento que mais marcou o professor João em relação à Geografia Escolar foi durante o Ensino Fundamental. Sua afinidade com trabalhos envolvendo mapas e a habilidade com desenhos utilizados em atividades propostas pela professora contribuíram para despertar seu interesse por essa área do conhecimento. Outro ponto importante foi a boa relação construída com a professora, cujo trabalho é elogiado em diferentes momentos da entrevista, servindo como fonte de motivação para sua escolha profissional. Já as aulas de Geografia que teve no Ensino Médio não foram consideradas como algo interessante ou que tenha contribuído para o seu interesse por essa área do conhecimento científico.

O contato do professor Francisco com a Geografia em sua trajetória escolar ficou restrito ao Ensino Fundamental, pelo fato de ele ter cursado essa etapa na sua acepção de curso técnico. Sobre o que mais lhe despertava interesse na Geografia Escolar, o professor diz

que: “Por exemplo, aula sobre os biomas e isso me interessava muito, também sobre fenômenos Geológicos. Eu fui atraído pela Geografia muito pelo contato com a natureza que ela tem, ela dá conta ou tenta dar conta, desses fenômenos” (Fragmento extraído da entrevista de Francisco em 2017).

Na fala de ambos os professores, notamos que alguns pontos que lhe despertaram interesse não são as capacidades ou as habilidades desenvolvidas especificamente pela Geografia, como o trabalho com desenhos e mesmo o contato com a natureza, mas, sim, saberes que indicam conhecimentos prévios dos alunos. Essa aproximação entre o conhecimento formal escolar e aqueles provenientes de outras experiências também ganha espaço nas proposições curriculares durante o recorte histórico desta dissertação.

Em relação à sua percepção acerca da presença das categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar, enquanto era estudante da educação básica, o professor João mencionou uma atividade de campo em que seriam trabalhados aspectos das paisagens dos locais visitados.

Eu me lembro de algumas visitas técnicas que nós fizemos, que hoje a gente fala excursões. Eu me lembro que uma vez nos fomos ao Horto e de lá mesmo a professora trabalhava a questão da Paisagem Urbana e Rural. Na época passamos em uma área e ela mostrava pra gente que havia umas fazendinhas em áreas mais distantes para o lado de Sabará, e essa coisa de Paisagem Natural, Paisagem Cultural era bem marcante. (Fragmento extraído da entrevista de João em 2018).

A categoria Paisagem é resgatada a partir de um trabalho de campo. De fato, esse constitui um momento diferenciado no ensino de Geografia, mais ainda na educação básica, pois marca a formação dos estudantes e desperta interesse por temas que, ao serem estudados em sala de aula, podem mostrar-se pouco atrativos para parcela dos alunos. Apesar disso, a apropriação da categoria Paisagem é lembrada vagamente como instrumento de análise da Geografia. Assim, esse foi o primeiro professor a se lembrar de forma positiva da presença das categorias Paisagem e Região na Geografia Escolar com a qual teve contato. O avanço pode ter explicação no fato de o professor ter cursado os anos finais do Ensino Fundamental entre o final da década de 1980 e início dos anos 90, período em que as proposições curriculares e os livros didáticos analisados já compreendiam essas categorias como um recurso didático a ser apropriado na Geografia.

O professor Francisco destaca a categoria Região através de variadas divisões territoriais estabelecidas na Geografia Escolar com a qual teve contato, como podemos ver neste trecho:

Nas minhas lembranças da Geografia até o final do Ensino Fundamental era muito trabalhado a regionalização. Começava-se o Ensino Fundamental trabalhando as Regiões do estado... Depois do Brasil, foi regionalizando para mundo, as Américas. É bem forte isso, esse tipo de regionalização, até hoje eu tendo a repetir um pouco isso... inclusive eu acho que a Região, divisão do território por Regiões fazia parte do currículo e era muito enfatizado pelo professor, eu lembro bem. A gente tinha que sair de cada estágio sabendo bem como era dividido cada território, isso era uma coisa básica (Fragmento extraído da entrevista de Francisco em 2018).

Em sua fala, o professor enfatiza a preocupação com o ensino das regiões. Assim, novamente nos deparamos com Região enfocada como um conteúdo a ser ensinado, tal como alguns exemplares de livros didáticos, e não como um recurso didático capaz de auxiliar no ensino de Geografia. Essa forma de apropriação dessa categoria parecia ser algo comum no momento em que o professor cursou os anos finais do Ensino Fundamental, entre o fim da década de 1970 e o início dos anos 80, como notado nos livros didáticos elaborados e programas curriculares vigentes nesse período.

Outro ponto a ser considerado é o reconhecimento pelo professor da tradição na Geografia Escolar. Ao afirmar que tende a reproduzir em sua prática algo semelhante à sua experiência como aluno, acaba por gerar mais subsídios que nos levam a pensar a apropriação de categorias geográficas no meio escolar como um processo relativamente lento, assemelhando-se aos processos de longa duração, dos quais trata Goodson (1995) ao falar sobre as mudanças referentes ao meio escolar.

5.7.2 Características da Geografia Acadêmica

Segundo João, a área de Geopolítica era a que lhe despertava maior interesse, na qual desenvolveu projetos e trabalhos acadêmicos. Sobre como as categorias Paisagem e Região eram percebidas ao longo do curso, o entrevistado cita como exemplo um trabalho de campo:

Sim, tivemos contato, tivemos no sentido de Local, Lugar em visitas técnicas também. Em Diamantina para a gente perceber no Lugar, na Região a questão do solo de toda essa estrutura. Ai no caso uma coisa que eu aproveitei nas visitas técnicas para conhecer vários biomas porque quem é daqui, da Região, fica muito observando o Cerrado, alguns fragmentos de Mata Atlântica. Na época havia incentivo, eu nem sei hoje como funciona,

mas tinha incentivo para você ir buscar conhecer, essa questão de explorar o Território, Região e os ambientes, então eu tive contato com isso (Fragmento extraído da entrevista de João em 2018).

Nota-se que não fica muito evidente o modo como as categorias eram desenvolvidas no meio acadêmico, da mesma forma como se referiu ao Ensino Fundamental; o professor busca em um trabalho de campo elementos para mencionar como Região se fazia presente em sua formação. Apesar de citar a categoria, não podemos constatar a sua apropriação como um instrumento de análise geográfico devido ao modo genérico como foi apresentada.

O distanciamento entre a forma como as categorias Paisagem e Região foram lembradas pelo professor em sua formação e a importância teórica e metodológica que as mesmas recebem por parte dos PCN, refletem um ponto do desalinhamento entre a formação acadêmica e as políticas educacionais, fato também constatado na fala do professor Francisco. Segundo este último, o ensino superior não avançou muito em relação ao aprofundamento teórico e metodológico das categorias estudadas.

Entre os autores que chamaram a atenção dos professores como estudantes universitários, estão Milton Santos, José William Vessentini e Melhem Adas, da parte de João; e Aziz Ab'Saber, por parte do professor Francisco. Entre esses nomes, Vessentini e Adas são reconhecidos pelo trabalho na produção de livros didáticos, fazendo-se presentes há décadas no mercado editorial.

5.7.3 Desenvolvimento de sua prática docente

O professor João explica de maneira detalhada exemplos da apropriação das categorias Paisagem e Região em sua prática docente, como é mostrado na passagem a seguir:

Tem um trabalho que eu faço que se chama “O olhar geográfico”, ele (**o aluno**) tem que observar, mapear a área do bairro dele, da Região dele, aonde tem comércio, quais são os ônibus, aonde eles passam, em qual Região do centro da cidade, tem todo um trabalho, conversar com o representante da associação de bairro para saber os interesses da Região, eu estou tratando da Região bem próxima do aluno, porque não adianta trabalhar mapas, falar da regionalização do Brasil, eu parto muito do que está próximo aqui para depois avançar nisso, na região norte, o que for. Então eu acho importante termos o conhecimento local, a partir dele conhecermos algo mais distante, então é por isso que falo deste trabalho que é muito interessante, eles tem que pesquisar os interesses da região, se tem manifestações culturais, se tem feiras, e eles vão se deparando com coisas que eles nem sabiam que tinha no bairro deles, na região, e eles vão interagindo mais, porque hoje infelizmente né. Eu fui criado conhecendo pessoas de vários bairros, brincando, e hoje eles não são criados assim, eles não conhecem nem o vizinho do lado. Então para falar da categoria Região eu gosto de partir, principalmente para o Ensino Fundamental, de conhecer o que está próximo dele (Fragmento extraído da entrevista de João em 2018).

Em sua fala, percebe-se que características atribuídas à categoria Região se aproximam de outra categoria chave para o desenvolvimento do pensamento geográfico, que é a categoria de Lugar; categoria essa que recebe destaque sob o viés da tendência geográfica Humanística/Cultural, que ganhou espaço na Geografia Escolar por volta do fim da década de 1990. A ênfase nos espaços vividos pelos estudantes também é destacada por esta tendência de pensamento, enfatizada nos PCN e pelo programa curricular elaborado pela SEE/MG em 2007. Sob esta perspectiva, além da valorização do espaço geográfico como local de vivência, as categorias geográficas destacam diferenças culturais, ambientais, econômicas, entre outras, que marcam uma determinada localidade, conforme é observado pelo professor João em sua prática docente.

Na fala do professor Francisco, é notada com muita frequência a categoria Região. Em sua apropriação, percebemos aspectos de uma Geográfica reconhecida por ele como próxima daquela com a qual teve contato nos tempos do Ensino Fundamental, denominada aqui de Geografia Clássica, como observamos no seguinte trecho:

Na verdade o conceito de Região eu tendo um pouco a reproduzir o que aprendi antes até da graduação... No nono começando mesmo pela regionalização do continente, no oitavo eu trago outros continentes. Eu tendo a trabalhar a Paisagem, pois é uma das figuras melhores para explicar o mundo, pelo menos para os meus alunos é através da Paisagem também. A Paisagem é importante para eles conhecerem o que eu estou falando. Se você falar de algum lugar sem ter essa possibilidade de visualização, como é eu acho que fica complexo, eu tendo a trabalhar muito com eles assim e... As questões, por exemplo, eu vou trabalhar justiça social, acabo também tendo que descrever certas Paisagens urbanas por exemplo, culturais e regionalizar também as injustiças na cidade, no estado, no mundo, no país. Eu to vendo que eu sou muito regionalizador (Fragmento extraído da entrevista de Francisco em 2017).

O professor apresenta elementos típicos dos estudos regionais herdados da escola geográfica francesa e difundidos na Geografia Escolar brasileira desde a primeira metade do século XX, na qual são tratadas as principais características de cada região de forma separada, algo marcante no programa curricular e nos livros didáticos analisados no primeiro capítulo desta dissertação. No entanto, ao se tratar da categoria Paisagem, são apresentadas preocupações mais recentes no âmbito da Geografia Escolar e que fogem dessa tendência geográfica, como aspectos culturais e sociais, no sentido de se evidenciar o que o professor chama de justiça social.

5.7.4 Autonomia do professor nas escolas onde trabalhou

Os entrevistados foram enfáticos ao destacar que sempre tiveram autonomia para trabalhar e desenvolver projetos em todas as instituições pelas quais passaram – rede pública estadual e rede privada, no caso de João; ou as redes municipais de Contagem e de Belo Horizonte, no caso de Francisco.

5.7.5 Influência de políticas educacionais, tempo de planejamento e aperfeiçoamento profissional

Ao longo do recorte histórico tratado na entrevista, o professor João não mencionou nenhuma grande mudança de caráter curricular que pudesse impactar no ensino de Geografia. No período em que trabalhou na rede pública, eram utilizados os PCN como referência para o planejamento das aulas. Na instituição privada, esse documento continua a servir como um norteador do planejamento, que deve seguir também as diretrizes apontadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado pela escola.

O professor Francisco chama atenção para o acesso universal dos alunos da educação básica aos livros didáticos, contribuindo para o trabalho docente que, em sua concepção, ainda é muito ligado a esse recurso.

Para João, o planejamento do ano letivo tem início ainda no final do ano anterior, quando os professores organizam as principais atividades realizadas nos primeiros meses. Ao longo do ano são realizadas reuniões semanais separadas por áreas do conhecimento, proporcionando aos professores elaborarem o planejamento das aulas, além de trocarem experiências. Já Francisco dispõe de aproximadamente quatro horas semanais nas redes públicas em que trabalha para desenvolver suas atividades extraclasse.

Ambos os entrevistados não realizaram cursos de longa duração. Após a graduação, participaram de eventos promovidos no meio acadêmico – como exemplos, foram citadas a “Semana da Geografia”, que ocorria no Centro Universitário Belo Horizonte, onde se graduou o professor João; e formações curtas oferecidas pelas redes de ensino em que trabalham, entre outras atividades realizadas na UFMG.

Mesmo sendo esses professores os que ainda têm, na pesquisa, o menor distanciamento da sua época de universidade, a falta de uma formação continuada mais efetiva e regular que trate do ensino de Geografia pode dificultar o acesso desses profissionais

às novas teorias, práticas, conceitos e abordagens utilizadas neste campo do conhecimento, inclusive sobre as categorias estudadas.

5.7.6 Mudanças percebidas na Geografia Escolar ao longo do período em que atuou como professor

O professor João citou apenas que os livros didáticos não atenderiam às necessidades atuais, suas edições não acompanham mudanças pertinentes à Geografia. É observado também que os meios de comunicação, como a internet, têm exercido o papel de complementar os temas desenvolvidos em sala de aula.

Sobre essa questão, Francisco vai além ao observar mudanças estruturais na Geografia Escolar, da seguinte forma:

Claramente até a década de 1990 a Geografia era vista muito como uma ciência de... Cognitiva? Na verdade mnemônica, uma ciência de se guardar informações e saber, por exemplo, capitais, saber rios, e ela não tinha... Não era trabalhada nas escolas como o que ela é mesmo, uma ciência de síntese, de contato com outras ciências. O professor trabalhava, eu lembro que trabalhava mais isoladamente. Eu tento trabalhar uma Geografia mais conectada com outras coisas, quando eu falo, por exemplo, de uma determinada Região, já que a gente falou de Região, eu tento trazer muitos a questão da biologia daquele lugar, das formações, da economia daquele lugar, das condições de vida, porque que o lugar é da forma que está, do que o povo daquele lugar vive, da forma que vive, porque que a sociedade chegou no estágio que está. Tento fazer uma visão também histórica. (Fragmento extraído da entrevista de Francisco em 2017).

Ao criticar características que, durante muito tempo, estigmatizaram a Geografia Escolar, o professor mostra a intenção de promover ações no sentido de romper com esses valores; no entanto, quando falou sobre sua prática, apontou elementos que contradizem esse discurso ao se aproximar do modelo de Geografia criticado. Essa mistura de tendências geográficas encaixa-se com o conceito de pluralismo conceitual utilizado por Corrêa (1990, 2001b).

5.7.7 Formas de utilização e principais características dos livros didáticos de Geografia

Os entrevistados reconhecem a importância do livro didático na prática docente, mas deixam claro que os professores não devem se restringir ao uso desse material como único apoio para seu trabalho. Sobre esse ponto, João observa que:

O livro é uma base que a partir dele, vamos dizer assim, ele ajuda na espinha dorsal do que vai ser tratado, mas eu não trabalho somente com o livro, ele vai ser apenas o condutor sequencial, a gente trabalha alguns temas, alguns exercícios. Vejo no trabalho dificuldades grandes, os exercícios não são às vezes chamativos, então ele não pode ser o fim mesmo, ele é só uma base para trabalhar. Utilizo para leitura às vezes, para marcar algumas ideias principais, trabalhar um pouco essa questão de compreender parágrafos que é importante, mas ele não pode ser o material principal, do meu ponto de vista (Fragmento extraído da entrevista de João em 2018).

Na visão de Francisco, o livro didático tem sua relevância acentuada no desenvolvimento da prática docente, principalmente para trabalhar com os alunos recursos como textos e mapas, além da utilização de imagens para ilustrar lugares e situações referentes ao conteúdo das aulas.

A forma de seleção desse material, segundo os entrevistados, sempre ocorreu pela vontade da maioria; assim, os professores de Geografia se reuniam e escolhiam os livros que seriam adotados, prática utilizada até hoje nas escolas onde trabalham. Entre os autores utilizados no Ensino Fundamental, João destaca os nomes de Melhem Adas e Sérgio Adas, além de citar Levon Bougian e José William Vesentini. O professor Francisco também cita José William Vesentini, Eustáquio Sene e Elian Alabi Lucci como os autores cujas obras mais utilizou em sua trajetória como professor. Entre os nomes mais destacados, estão os autores analisados anteriormente neste capítulo.

Os conteúdos das entrevistas realizadas na pesquisa levam-nos novamente a questionar a apropriação das categorias Paisagem e Região no meio acadêmico, mais precisamente nos cursos de licenciatura. Nesses, também não ficou clara a presença das categorias de forma sistematizada, ou seja, na qualidade de um recurso dotado de embasamento teórico e passível de ser apropriada como instrumento de análise geográfica na formação acadêmica desses professores. No entanto, mesmo com uma abordagem incipiente de Paisagem e Região em sua graduação, os professores, principalmente no caso de João, atribuíram grande importância às mesmas e se esforçaram para apropriá-las em suas aulas como instrumento teórico e metodológico, de acordo com sua concepção sobre o ensino de Geografia.

Essa situação, na qual o professor assimila a relevância da apropriação de categorias geográficas em sua prática com outras fontes distintas da sua formação acadêmica, assemelha-se ao ocorrido nos capítulos anteriores, fazendo-nos pensar novamente sobre a capacidade das proposições curriculares e dos livros didáticos em contribuir na valorização de categorias e conceitos geográficos no ensino de Geografia, apesar do pouco aprofundamento percebido nas formações acadêmicas.

O fato de os professores fazerem uso do livro didático em suas práticas pode explicar certa familiaridade que têm com essas categorias, visto que, nesses materiais, elas se fazem presentes de forma cada vez mais destacada, como podemos ver nas obras analisadas na pesquisa. Documentos oficiais, como os PCN e as variadas edições do PNLD, também podem ter sua parcela de participação nesse processo, principalmente ao considerarmos a fala do professor João, que menciona o seu uso como diretriz para o planejamento de aulas, o que pode ter lhe permitido estabelecer contato com categorias básicas do pensamento geográfico, inclusive sobre a tendência Cultural/Humanística captada em sua fala.

CONCLUSÕES

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação propôs o estudo histórico de duas importantes categorias geográficas, Paisagem e Região, com a intenção de compreender a sua presença na Geografia Escolar ao longo de um recorte histórico movimentado para este campo do conhecimento no meio educacional brasileiro. Apesar de as categorias assumirem destaque na Geografia desde o desenvolvimento do pensamento geográfico moderno no fim do século XIX até os dias de hoje, a pesquisa atende a uma carência de trabalhos sobre o seu desenvolvimento na Geografia Escolar, principalmente em uma perspectiva histórica.

Para chegar ao objetivo proposto, foram analisadas diferentes fontes como documentos oficiais que trataram da Geografia no Ensino Fundamental, compreendidos principalmente por programas e propostas curriculares, diretrizes educacionais e leis estabelecidas para este contexto. Outras fontes foram os exemplares de livros didáticos publicados no recorte histórico da pesquisa, considerados na investigação como um importante recurso didático tanto para os professores quanto para os alunos. Também ocorreu a realização de entrevistas com professores de Geografia, visto que esses são os principais atores responsáveis por construir tais categorias junto aos estudantes e por se apropriarem desse instrumento no estudo de temas, conteúdos e fenômenos pertinentes a essa área do conhecimento.

Esse conjunto de fontes fez-se necessário para os objetivos propostos na dissertação, posto que nenhuma dessas fontes foi analisada isoladamente como o fator responsável pela apropriação didática das categorias Paisagem e Região junto aos alunos, mas, sim, compreendidas como o resultado de fatores que passam pelo meio acadêmico e escolar, pela trajetória profissional dos professores, pelas políticas educacionais vigentes, pela influência dos livros didáticos, entre outros. Como destacado durante os capítulos, as fontes utilizadas são resultado de uma amálgama de elementos que remetem também ao contexto histórico em que foram estabelecidas, às influências de políticas públicas, às disputas ideológicas e às concepções geográficas dos atores diretamente envolvidos em sua produção, como os órgãos governamentais, os professores da educação básica e os autores de livros didáticos.

Ao se analisarem os três tipos de fontes propostas na dissertação, junto ao embasamento teórico com o qual se estabelece diálogo, pode-se afirmar que a apropriação de Paisagem e Região na Geografia Escolar, como categorias estruturantes do pensamento geográfico, ganha relevância na esfera prescritiva a partir da proposta curricular elaborada em

nível estadual pela SEE/MG e publicada no ano de 1987, consequência do movimento de renovação do currículo escolar após a abertura política do País. A partir desse momento, a esfera prescritiva curricular mostrou-se importante para que outros meios que atuam sobre a Geografia Escolar atribuíssem maior relevância a categorias estruturantes do pensamento geográfico, como os livros didáticos e a formação acadêmica e mesmo a atuação de professores da educação básica. Essa constatação não descarta que autores de livros didáticos e professores poderiam apropriar-se de tais categorias como instrumento de análise geográfica antes dessa mudança de caráter prescritivo, como foi o caso das obras analisadas, referentes ao primeiro momento da pesquisa; porém as fontes indicam que seria algo de caráter isolado e sem a sistematização necessária para sua apropriação como recurso didático.

Nos livros didáticos analisados, Paisagem e Região começam a romper de fato com o senso comum e passam a ser predominantemente associadas ao caráter científico geográfico após a sua valorização como categorias geográficas. Assim, passam a ser consideradas um importante instrumento de interpretação espacial, capaz de ser apropriado por professores e alunos no meio escolar por parte dos programas, diretrizes e parâmetros curriculares, entre outros documentos oficiais. Sobre os documentos analisados no decorrer da dissertação, foram destacadas inicialmente as medidas adotadas pelo governo militar, momento em que o ensino de Geografia e de toda a área de Humanidades foi suprimido, como também foram impostas a esse segmento características de interesse político através da criação de disciplinas como OSPB e EMC. O documento SEE/MG de 1973 é, de fato, o primeiro programa curricular analisado que dispõe a distribuição dos conteúdos de forma segmentada, de acordo com as séries escolares e com pouco destaque para as categorias Paisagem e Região. Entre as poucas vezes que essas categorias se fazem presentes, geralmente apresentam definições mais próximas do senso comum do que do pensamento geográfico.

Com a progressiva abertura política, ao longo da década de 1980, as secretarias estaduais de educação tiveram mais autonomia; algumas elaboraram propostas de currículos educacionais que romperam⁶¹ com muitos aspectos impostos pelo governo militar, como é o caso do Programa de Geografia de 1987, elaborado pela SEE/MG, que promoveu a revalorização das Humanidades e a ascensão do pensamento crítico de origem marxista na forma de conceber a Geografia Escolar, buscando ampliar sua abrangência histórica e social.

⁶¹ Ver Moraes em Barreto (1998).

Ao considerar a importância das categorias geográficas, denominadas de conceitos, na construção do conhecimento geográfico escolar, o programa curricular mineiro promoveu significativa mudança em relação ao currículo anterior em que Paisagem e Região eram empregadas sem caráter científico, apenas para a simples descrição de determinadas porções do espaço geográfico, conferindo-lhes então significado teórico e metodológico no desenvolvimento de práticas docentes. Essas categorias, então, passam a ser concebidas não somente como mais um conteúdo a ser ministrado para os estudantes, mas como um instrumento de análise importante para a Geografia Escolar. O impacto dessa valorização de categorias bases da Geografia, mesmo que no âmbito prescritivo, refletiu nos livros didáticos analisados, cuja publicação ocorreu no início dos anos 90. As mudanças promovidas no âmbito curricular, no entanto, não resultaram em uma total ruptura de paradigmas no tocante às categorias estudadas, uma vez que elas continuaram a ser frequentemente apropriadas de forma estanque, sem valor científico ou mesmo de acordo com preceitos típicos do pensamento geográfico denominado Clássico, que já não era mais a tendência geográfica hegemônica. Essa complexidade reforça a ideia de pluralismo conceitual na Geografia Escolar brasileira, notada também no Programa de 1995 para o Ensino Fundamental da SEE/MG.

No fim da década de 1990 e na primeira década de 2000, seja através dos PCN de 1998 ou pela Proposta Curricular elaborada junto aos CBC de 2007, o currículo prescrito continua difundindo a tendência geográfica denominada como Geografia Crítica como forma de pensar essa ciência no meio escolar. No entanto, tais conteúdos passaram a ser acompanhados de elementos do pensamento Cultural/Humanista que se consolidaram nas propostas curriculares desse período, contribuindo ainda mais para uma visão da Geografia Escolar, marcada por conhecimentos forjados sobre diferentes concepções teóricas e metodológicas, proporcionando novas possibilidades para a apropriação das categorias Paisagem e Região. Percebe-se também que as categorias passaram a ser definidas por esses documentos como algo que ultrapassa sua definição conceitual, isto é, como um recurso didático que propõe relacionar os diferentes campos estudados pela Geografia, tornando todo esse conhecimento científico mais palatável ao estudante, contribuindo assim, para o desenvolvimento do pensamento geográfico e as capacidades a ele vinculadas.

Ao realizar a análise de programas curriculares em uma pesquisa histórica como esta, tomamos o cuidado de não vincular um peso exagerado sobre suas disposições, posto que o depoimento dos professores sobre suas práticas poderia apontar uma situação que não fosse convergente com os programas curriculares. Diferenças entre o que foi prescrito e o que

realmente foi efetivado podem acontecer em vários contextos e por motivos diversos, como a falta de representatividade do currículo perante os professores, a não adequação dos temas propostos às realidades de muitas instituições de ensino, a carência na formação acadêmica e continuada dos professores, a precariedade das condições de trabalho, entre outras. A crescente presença de categorias geográficas como Paisagem e Região nos documentos analisados não significou sua participação efetiva e imediata na prática docente da maioria dos professores; no entanto, mostrou a intencionalidade de sua apropriação como forma de promover mudanças para se chegar ao modelo de educação geográfica pretendido.

Durante a análise das fontes, sobretudo daquelas provenientes da esfera prescritiva, carregadas de diferentes abordagens científicas, ideais políticos e ideológicos, juntamente às concepções de disciplina escolar e currículo propostas por Ivor Goodson, tais documentos foram considerados como algo não natural, mas um produto social e histórico, moldado por conflitos de naturezas distintas, travados por grupos que compreendem, sob diferentes óticas, o que deve ser ensinado nas escolas. A compreensão desses conflitos demandou a caracterização de diferentes momentos históricos e das principais ações políticas que impactaram o meio escolar durante o recorte histórico estudado.

Partindo do modelo de análise utilizado, podemos afirmar que, mesmo fazendo uso de procedimentos democráticos⁶² em sua construção, os programas, propostas e diretrizes curriculares chegam à grande maioria dos professores de maneira pronta. Isso resulta em questionamentos sobre seu alcance em modificar de imediato as práticas educacionais desenvolvidas por estes profissionais, como nos mostrou Roque Ascensão (2013), ou mesmo em delimitar os conteúdos, conceitos e categorias empregados em sua prática. A autora ainda diz que são muitas as condições que dificultam o desenvolvimento mais eficaz do que é colocado no âmbito curricular, entre as quais é possível destacar a falta de familiaridade em relação ao que é proposto e a formação dos professores; a precariedade que afeta muitas instituições de ensino; e o não reconhecimento de seu conteúdo pelos profissionais da educação como um meio capaz de melhorar a prática docente. No que tange ao currículo prescrito, a fala dos profissionais entrevistados, principalmente do professor José, também indica que muitos profissionais não levam em consideração o que é proposto na esfera curricular pelos órgãos oficiais de educação.

⁶² São considerados procedimentos democráticos na construção de proposições curriculares as formas de diálogos que venham a se estabelecer entre a esfera de poder que as desenvolve e os grupos interessados, como os professores e a comunidade escolar. Tal processo pode ocorrer através de fóruns, consultas públicas, seminários etc.

Nessa direção, Goodson (1997) observa também que quanto mais bruscas as mudanças verificadas na esfera prescritiva, mais podemos questionar a sua real aplicabilidade na prática do professor. No caso das categorias de análise geográfica, sua apropriação como um recurso ou instrumento teórico e metodológico para a Geografia Escolar, do ponto de vista prescritivo, não ocorreu de uma proposta curricular para outra, mas de forma gradual. A presença de Paisagem e Região como categorias estruturantes do pensamento geográfico começou a ser construída no documento elaborado pela SEE/MG e publicado em 1987, mantendo-se tímida na proposta curricular de 1995 e chegando de forma avançada aos PCN em 1998, mostrando-se bastante valorizadas como recurso didático. A partir de então, percebe-se que as categorias geográficas estudadas mantêm esse papel de destaque em várias edições do PNLD, nas propostas curriculares e nos CBC publicados pela SEE/MG em 2007.

Mediante a influência dos documentos oficiais elaborados a partir de meados da década de 1980, é percebida a apropriação de categorias geográficas de maneira mais efetiva, crescente e mais bem embasada cientificamente por parte dos livros didáticos e também na prática dos professores. De acordo com Ivor Goodson, mudanças no âmbito educacional são frutos de processos de longa duração, haja vista o conjunto de tradições que permeiam esse meio e que dificultam o estabelecimento de grandes rupturas em um curto período, mesmo que estas sejam determinadas em nível governamental ou institucional através de leis, diretrizes, propostas, entre outras formas características da esfera prescritiva.

A fala dos professores foi de grande importância para entendermos como as categorias Paisagem e Região se desenvolveram na Geografia Escolar. Através dos depoimentos, investigamos como historicamente atuaram diante das mudanças curriculares e da consequente valorização das categorias estudadas, bem como do desenvolvimento de novas concepções geográficas no meio educacional.

Ao selecionar professores que passaram pelo meio acadêmico e começaram sua prática em momentos históricos marcados por diferenças, seja nos currículos estabelecidos, seja nas tendências de pensamento científico, nas metodologias de ensino, seja entre outras características do meio educacional, foi possível identificar variações nas formas de apropriação dessas categorias. Através dos depoimentos, analisamos também como historicamente esses profissionais atuaram, de modo a se adaptarem ou a resistirem a essas novas abordagens, como observa Goodson (1995). O número de professores entrevistados não caracterizou uma limitação da pesquisa, mas foi uma opção metodológica que teve o objetivo

de proporcionar a análise mais verticalizada dos dados coletados, assim como possibilitar que tais informações fossem mais bem relacionadas às demais fontes.

Ao longo de suas graduações, a maior parte dos entrevistados relatou que as categorias Paisagem e Região tiveram pouca ou nenhuma ênfase em sua formação profissional. Dentre todos, apenas o professor João mencionou que as categorias se fizeram presentes com certa importância em sua trajetória acadêmica e até mesmo na educação básica. Entretanto, mesmo em sua fala, não ficou claro se as categorias eram pensadas como um instrumento teórico e metodológico capaz de estruturar o pensamento geográfico.

A crescente presença de categorias geográficas como Paisagem e Região nos documentos analisados provavelmente foi uma demanda de profissionais que atuam na construção dos currículos, ou seja, especialistas em Geografia e professores da educação básica, no intuito de promover a inserção de novas concepções científicas que contribuíssem para o estudo do espaço geográfico em toda sua complexidade. Entre os objetivos das propostas curriculares, notou-se a ideia de promover uma Geografia Escolar que avançasse do ponto de vista teórico e metodológico; contudo, a fala dos professores mostrou que essas categorias foram tratadas com pouco domínio ou mesmo sem muita relevância no meio acadêmico, algo contraditório se considerarmos que o ensino superior deveria assimilar as novas abordagens presentes no ensino de Geografia com o objetivo de melhor capacitar seus discentes, ao menos nos cursos de licenciatura.

Apesar de verificada a carência em relação a esse aspecto da formação dos professores, a pesquisa constatou que eles se apropriaram das categorias em questão, considerando-se os diferentes níveis de aprofundamento ou mesmo de afinidade que cada profissional possui com relação à sua utilização na prática docente. Os entrevistados apontaram a participação em qualificações profissionais de curta duração ao longo da carreira, com exceção do professor José, que realizou um curso de pós-graduação. Não obstante, é pouco provável que esses raros momentos tenham sido relevantes para a assimilação da importância do trabalho envolvendo categorias e conceitos geográficos – caso essa importância fosse detectada pelos entrevistados, provavelmente esse aspecto seria mencionado durante as entrevistas.

Tendo em vista a carência do meio acadêmico em utilizar categorias bases do pensamento geográfico ao longo da formação de professores, voltamos a atenção para as outras duas fontes utilizadas, as proposições curriculares e o livro didático, como os principais

agentes responsáveis pela apropriação didática das categorias analisadas na Geografia Escolar, na medida em que se relacionam diretamente com a prática docente. No caso das proposições curriculares, cuja base teórica envolvida em sua construção permite pensar sobre a apropriação de categorias e conceitos do pensamento geográfico, tem-se que, na experiência dos professores João e José, essas proposições foram uma referência para o planejamento de suas práticas docentes. No caso do livro didático, há que se dizer que esse instrumento mostrou-se de grande importância para todos os professores no desenvolvimento de suas aulas, apesar do modo particular como cada professor utiliza esse material.

O livro didático de Geografia, recurso de grande difusão no Ensino Fundamental, mostrou-se de grande importância no relato dos professores, tanto para os alunos quanto para auxiliar o desenvolvimento da prática docente. Nesta dissertação, ele foi pensado também como importante fonte histórica representante de uma determinada área do conhecimento escolar que, sobre condições do seu contexto político, educacional e social, retratou aspectos do que foi considerado como necessário a ser transmitido aos estudantes. Sua elaboração remete a fatores que estão além das concepções geográficas adotadas por seus autores, como elementos ligados às políticas educacionais, meio acadêmico, mercado editorial, entre outros, conforme salientou Bittencourt (1997), Choppin (2004) e Munakata 1997.

Sobre as coletâneas analisadas, cujo critério de seleção foi a fala dos professores, temos a apropriação das categorias Paisagem e Região de forma gradativa no decorrer dos períodos históricos estudados. Nas obras referentes ao primeiro momento do recorte histórico pesquisado, as categorias são apropriadas de forma mais simplória, principalmente Paisagem. Já Região, apesar da irregularidade de sua apropriação nos volumes analisados, recebe certo destaque, além de ser utilizada com maior preocupação conceitual por parte dos autores, porém sem incorporar novas abordagens teóricas e metodológicas, pautando-se, principalmente, na descrição.

Nas obras elaboradas durante o segundo momento, as categorias estudadas passam a desenvolver mais o seu caráter científico, principalmente nos volumes referentes às 5ª e 6ª séries, como indicado pela proposta curricular vigente. Dessa vez, Paisagem passa a ter maior destaque em relação à Região, chegando a ser considerada como o principal objeto de investigação da Geografia.

A valorização das categorias continua nas obras elaboradas no terceiro momento, publicadas já na primeira década de 2000, próximas de recorte histórico delimitador da

dissertação. Nessas obras, Paisagem e Região assumem o protagonismo entre as categorias geográficas, apropriadas sob a perspectiva de diferentes tendências dessa ciência.

Diferentemente das proposições curriculares, nas quais variadas categorias consideradas chave para o pensamento geográfico são enfatizadas no processo de ensino-aprendizagem, os livros didáticos tendem a se apropriar afetivamente apenas de algumas categorias como suporte teórico e metodológico para cada volume publicado. Essa situação mostra que os autores investigados compreendem o papel das categorias bases do pensamento geográfico, porém escolhem uma ou outra categoria como instrumento de análise. A partir disso, na maioria das vezes, Paisagem e Região não são destacadas como categorias geográficas em um mesmo livro didático.

O relato dos professores entrevistados leva-nos a acreditar que o livro didático seja de mais fácil acesso e até mais atrativo quando comparado aos diferentes documentos curriculares. A fazer uso desse material, em sua prática, acreditamos que os professores passaram a adquirir ou ampliar o contato com categorias básicas de Geografia, como um recurso didático para o ensino dessa ciência, contribuindo, assim, para sua apropriação de maneira mais efetiva no meio escolar.

Outro ponto que proporcionou maior abrangência das categorias estudadas no meio escolar foi a difusão de novas tendências de pensamento na Geografia Escolar brasileira. Durante o primeiro momento analisado, quando predominava a tendência geográfica denominada de Clássica, percebe-se que Paisagem e Região, entre outras categorias de grande importância para o raciocínio geográfico, eram raramente apropriadas como recurso didático, sendo que, entre as poucas que eram verificadas, mostravam-se limitadas a aspectos do meio natural, como foi o caso de Paisagem, ou atreladas a divisões de caráter político, conforme ocorreu na maioria das vezes com Região. Além disso, as categorias parecem mais conteúdos dotados de caráter descritivo e enciclopédico a serem passados aos estudantes do que um instrumento que permite compreender a configuração do espaço geográfico.

Posteriormente, a maior presença das categorias é percebida tanto na análise curricular quanto na fala do professor entrevistado e nos livros didáticos. Essa mudança de concepção foi favorecida pela entrada de novas tendências de pensamento na Geografia Escolar, com destaque para a dita Geografia Crítica, e, de forma tímida, o pensamento geográfico Humanístico/Cultural. Esse pluralismo conceitual amplia as possibilidades de emprego das categorias ao fornecer novas bases teóricas que sustentam sua apropriação. Desse modo, Paisagem passa a ser relacionada a temas de ordem econômica, social, cultural, enquanto

Região é frequentemente vinculada a relações econômicas, históricas e a diferentes modos de produção e suas técnicas.

Por último, verificamos a consolidação da tendência Humanista/Cultural na Geografia Escolar, acompanhada do forte apelo pela presença de categorias e conceitos geográficos na prática docente, seja no âmbito prescritivo com os PCN, as proposições curriculares da SEE/MG ou mesmo com o PNLN, seja com relação aos livros didáticos analisados, que, apesar de algumas ressalvas, assimilaram melhor essas diretrizes. A fala dos professores entrevistados também converge nesse sentido, deixando nítidas as suas preocupações com o envolvimento de categorias geográficas a partir das relações de pertencimento e espaço vivido dos alunos.

As propostas de renovação no âmbito da Geografia tiveram ressonância específica sobre as categorias de análise estudadas, algo constatado de forma mais imediata na esfera curricular devido principalmente à natureza desses documentos. Mesmo não se tratando de diretrizes necessariamente obrigatórias, essas propostas possibilitaram a familiaridade dos professores em relação às novas abordagens acerca das categorias estudadas, assim como a ampliação das possibilidades de sua apropriação na Geografia Escolar como instrumento de análise geográfica, baseada no pluralismo conceitual que se faz presente na Geografia brasileira a partir da década de 1970 e que, aos poucos, passou a se configurar também nesse meio. Essa familiarização ocorre não apenas pelo contato direto entre os professores e as propostas curriculares, mas também pelo intermédio dos livros didáticos, instrumentos esses que se mostraram mais próximos dos professores, ao mesmo tempo que tendem a assimilar de forma rápida mudanças propostas em âmbito prescritivo, difundindo novos ideais entre esses profissionais e os alunos.

Ao analisar todo o recorte histórico pesquisado, constata-se que houve o desenvolvimento de diferentes formas de apropriação de Paisagem e Região como categorias de análise na Geografia Escolar. Tal fato é atribuído às variadas concepções acerca dessa ciência, as quais passaram a compor o meio escolar, indo ao encontro da definição proposta por Chartier (2002), na qual o conceito de apropriação provém de diferentes tipos de uso e de interpretações de categorias, desenvolvidos principalmente nas esferas científica e institucional, fruto de diferentes interesses e inscritos nas práticas específicas que as produzem.

Nesse mesmo sentido, constatamos o que já havia sido abordado por Gomes (2005), isto é, o fato de que tendências geográficas de bases teóricas distintas podem assumir papel de destaque no pensamento científico em um mesmo momento histórico, não havendo processos de ruptura de paradigmas entre as tendências do pensamento geográfico. Desse modo, a história do pensamento geográfico mostra que, do ponto de vista prático, elementos provenientes de diferentes bases teóricas permanecem atuantes na produção geográfica mesmo com a presença de novas concepções, o que torna essa ciência mais complexa, ampliando-se as formas de apropriação de categorias geográficas como Paisagem e Região.

Na Geografia Escolar, o pluralismo conceitual ocorreu de forma mais lenta, não porque esse meio apenas reproduz o que já está consolidado na esfera acadêmica, mas devido principalmente às particularidades do cenário político brasileiro do regime militar que dificultaram a incorporação de novas tendências geográficas, principalmente daquelas associadas ao Materialismo Histórico, como já foi mencionado na dissertação. Outro ponto a ser considerado é a lenta penetração das novas recomendações provenientes das prescrições estabelecidas pelas proposições curriculares devido à característica do meio escolar em resistir a mudanças, como é observado por Goodson (1995, 1997).

Como um recurso didático capaz de servir como base para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, as categorias Paisagem e Região são resultado de um processo de relativa longa duração, principalmente ao se considerar que a Geografia Escolar brasileira se consolidou como área de estudo dotada de objeto e método próprios após a década de 1930, quando passou a contar com professores graduados no País através da criação dos cursos superiores em Geografia.

Diante do que foi exposto, cabe ainda ressaltar que esta pesquisa proporciona avanços no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento de categorias estruturantes do pensamento geográfico no meio escolar, destacando elementos como a força do currículo prescrito sobre a Geografia Escolar, caracterizado como um processo de longa duração que contribuiu para a promoção de significativas mudanças de caráter teórico e metodológico, principalmente em relação à produção de livros didáticos. Esses, por sua vez, ao constituírem uma importante ferramenta no trabalho docente, contribuem ainda mais para que categorias geográficas como Paisagem e Região sejam apropriadas como recurso didático nas práticas docentes, tal como nos mostra o relato dos professores participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AB`SABER, A. N. **Os Domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BACZKO, B. A imaginação social In: **Leach, Edmund et Alii. *Anthropos-Homem***. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa, Portugal, edições 70, 2009.
- BARRETO, E. S. S (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas – SP: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BATISTA, A. A. G; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- _____. **Recomendações para uma política pública dos livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BEZZI, M. L. **Região: uma (re)visão historiográfica, da gênese aos novos paradigmas**. Santa Maria, RS: UFSM, 2004.
- BOGO, Jordana. **Ler o mundo com a Geografia: o uso de conceitos geográficos como contribuição didática para o ensino nos anos iniciais**”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2010. Caxias do Sul –RS- Brasil-ISSN 2177-644X. Disponível em www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8.
- BUNGE, W. Perspectives on theoretical Geography, **AAAG**, n.º69, 1979.
- CALLAI, H. C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A (org.). **Currículo políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás. 2015.
- CAPEL, H. **Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea**. Una introducción a la Geografía. Barcelona: Ediciones Del Serbal. 1981.
- CASSIANO, C.C.F. **CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDATICOS: Entre práticas e prescrições**. Dissertação de Mestrado em educação e políticas sociais. São Paulo; PUC, 2003.
- CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.L. **Geografia: conceitos e temas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** Cad. Cedes, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1998.

CERRI, L. F. **Ensino de História e nação na propaganda do “milagre econômico” – Brasil: 1969-1973.** Campinas, SP: 2000.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte; Ceale/Autentica, 2007.

CHARTIER, R. **A história cultural.** Entre práticas e representações. 2ª .ed. Editora DIFEL, 2002.

CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas geográficas.** 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez.2004.

_____. **POLÍTICAS DOS LIVROS ESCOLARES NO MUNDO: perspectiva comparativa e histórica História da Educação.** Tradução de Fernanda b. Busnello e tradução de Maria Helena Camara Bastos. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

CLAVAL, Paul. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia”. In: Roberto Lobato Corrêa; Zeny Rosendahl. (Org.). **Introdução a Geografia Cultural,** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial.** São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Espaço, um conceito chave da Geografia;** In: CASTRO, I.E.; Gomes, P.C.C.; Corrêa, R.L. **Geografia: conceitos e temas.** 3ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001a.

_____. **Trajetórias geográficas.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2001b.

CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.). **Introdução a geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSGROVE. D.; JACKSON. P. Novos rumos de geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Org.). **Introdução a geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2011.

DANTAS, E.M.; MORAIS, I. R. D. **Organização do Espaço.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2012.

DEL GAUDIO, R. S. Ensino de Geografia e Formação de Professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: Roque Ascensão, V.O [et al] (org.). **Conhecimentos da Geografia: percurso de formações docentes e práticas na educação básica.** Belo Horizonte: Ed. UFMG. IGC, 2017.

DAVIDOV, Vasily. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3ª ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982. 485p

FONSECA, S. G. **A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993. 167p.

FONSECA, T. N. L. **Os combates pelo ensino da História: novas questões, velhas estratégias** : o ensino de História na escola fundamental em alguns estabelecimentos particulares de Belo Horizonte. 1996. 237 f., enc. : Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação , n. 5, 1992.

FREMÓNT, A. **Região, espaço vivido**. Coimbra, Livraria Almedina, 1980.

GEIGER, Pedro Pinchas. “Esbôço Preliminar da Divisão do Brasil nas Chamadas "Regiões Homogêneas". In *Revista Brasileira de Geografia*. Vol. 27, no. 2. 1967. pp. 59-64. GERMANO, José. Wlilington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, P. C. C. **Geografia e Modernidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 368p.

GOMES, E. T. A. Natureza e cultura: representações na paisagem. In: ROSENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Paisagem, imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 50-70.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: vozes, 1995.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto: porto editora, 1995.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Coleção Educa-Currículo, 1997.

LACOSTE, Y. **La enseñanza de La geografía**. Curso proferido nos dias 22 e 23 de março de 1985 na Universidade de Salamanca, Espanha, editado em 1986 pelo grupo CRONOS). Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/texto03-5.htm>

LENCIONE, S. **Região e geografia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

MAIA, E. J. P. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais: no período de 1854 a 1889**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARTINS, M. C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MELO, A. A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. **História da geografia escolar brasileira**: continuando a discussão. In: Congresso Luso-brasileiro de História da Educação – COLUBHE, 6, 2006, Uberlândia. Anais. P. 2683-1694.

MORAES, A. C. R. **Ideologias geográficas** – espaço, cultura e política no Brasil. São Paulo: Hucitec/Annablume, 1988.

_____. Geografia: **Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas – SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, R. **Para onde vai o Pensamento Geográfico?** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O pensamento Geográfico Brasileiro 1** – As matrizes clássicas originárias. Editora: Contexto, 190 páginas, ano 2009.

_____. **O pensamento Geográfico Brasileiro 2** – As matrizes de renovação. São Paulo: Editora: Contexto, 20014

MOTTA, R. P. S. **As universidades e o Regime militar**: cultura, política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **História e Geografia**. Secretaria de educação Fundamental. 2. ed. Rio De Janeiro: DP&A, 1998.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. L; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas UFRJ. Revista ALEA volume 7 Número 2. Julho – Dezembro. 2005.

ROCHA, Décio; Daher, M. Del C.; Sant’Anna, V. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. Cuiabá: EdUFMT, 2004: 165)

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no Currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil império**. Giramundo. Rio de Janeiro , v. 1 , n . 1 , p. 1 5 - 3 4 , j a n . / j u n . 2 0 1 4 .

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo esuas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

_____. Renovações curriculares para o ensino de Geografia-onde ficam os conhecimentos docentes. In: SILVA, E.I e PIRES, L.M. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora PUC Goiás. 2013.

ROSA, M; ARNOLDI, M. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, B. B. M. **A história e os estudos sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970**. In: Simpósio Nacional de História ANPUH, 26, 2011, São Paulo. Anais. julho 2011.

SANTOS, L.. **Desafios da mudança no ensino de história: um estudo de caso do município de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1997.

SANTOS, M.. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. edição. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SCHAEFER, F. **Exeptionalism in Geography: A methodological examination**, AAAG, vol. XLIII, nº 3, 1953, pp. 226-249.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, Heloísa M.**Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, J. M. **A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

SINTONI, E. **Em busca do inimigo perdido: construção da democracia e imaginário militar no Brasil (1930 -1964)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

SPÓSITO, M. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia: Pontos e Contrapontos para uma Análise**. In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. V. de (org.). Reformas no mundo da Educação. Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. (p. 19-35.)

VESENTINI, José. William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. 161 p.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAGNER, P. L.; MIKESELL, M. W. Os temas da geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto L. & ROZENDAL, Z. (Orgs.) **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. P. 27-61

ZANATTA. B. A. **A relação do conteúdo-método no ensino de Geografia: Estudo sobre a renovação de ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil (Período de 1978 – 1990)**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1996.

LEIS E DECRETOS

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, 1971.

BRASIL. Lei n.º 5692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 010172 , de 9 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental.** Brasília, 2006.

BRASIL. Parecer 853/71, de 12 de Novembro de 1971. Conselho Federal de Educação (CFE). **Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, 1971.

BRASIL. RESOLUÇÃO nº 8, de 1º de Dezembro de 1971. **Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.** Conselho Federal de Educação (CFE). Brasília, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia /Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1998.

MINAS GERAIS/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Programa de Geografia de 1º e 2º Grau.** Belo Horizonte, 1987.

MINAS GERAIS/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Programa de ensino do primeiro grau.** Estudos Sociais. 3º Volume. Imprensa oficial do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1973.

MINAS GERAIS/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Programa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) - Geografia volume IV.**1995.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

ADAS, Melhem. **Geografia:** Aspectos humanos e naturais da Geografia do Brasil: 6ª série, 1º grau. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

ADAS, Melhem. **GEOGRAFIA:** Construção do espaço geográfico brasileiro: 7ª série, 1º grau. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

ADAS, Melhem. **Geografia geral**: quadro político e econômico do mundo atual: 8ª série, 1º grau. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1979.

ADAS, Melhem. **Geografia geral**: quadro político e econômico do mundo atual: 7ª série, 1º grau. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1981.

ADAS, Melhem. **Geografia**: Noções básicas de Geografia Geral e do Brasil: 5ª série, 1º grau. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

ADAS, Melhem. **GEOGRAFIA**: Noções Básicas de Geografia: 5ª série, 1º grau. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ADAS, Melhem. **GEOGRAFIA**: O mundo Desenvolvido: 7ª série, 1º grau. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ADAS, Melhem. **GEOGRAFIA**: O mundo Subdesenvolvido: 6ª série, 1º grau. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

GOULART, Guiomar. SANTOS, F, Marques. **Panorama do Brasil 1**: Área dos Estudos Sociais. 5ª série, 1 grau. 2ª Ed. Minas Gerais. 1977.

GOULART, Guiomar. SANTOS, F, Marques. **Panorama do Brasil 2**: As Regiões Brasileiras. 1 grau. 2ª Ed. Minas Gerais. 1977.

GOULART, Guiomar. SANTOS, F, Marques. **Geografia dos continentes**. 1 grau. 2ª Ed. Minas Gerais. 1982.

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia**: Homem e Espaço. A natureza, o homem e a organização do espaço. 5ª série. 1º grau. 15ª edição reformulada e atual, São Paulo. Ed Saraiva, 2000.

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia**: Homem e Espaço. A organização do espaço brasileiro. 6ª série. 1º grau. 13ª edição reformulada e atual, São Paulo. Ed Saraiva, 2000.

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia**: Homem e Espaço. As relações internacionais e a organização do espaço mundial . 8ª série. 1º grau. 16ª edição reformulada e atual, São Paulo. Ed Saraiva, 2000.

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia**: Homem e Espaço. O capitalismo, as condições de desenvolvimento, os blocos econômicos e o espaço americano. 7ª série. 1º grau. 15ª edição reformulada e atual, São Paulo. Ed Saraiva, 2000.

PERREIRA, Diamantino. SANTOS, Douglas. CARVALHO, Marcos. **Geografia; Espaços Mundiais**. 8ª série. São Paulo. Ed Atual. 1993.

PERREIRA, Diamantino. SANTOS, Douglas. CARVALHO, Marcos. **Geografia; Fronteiras do mundo**. 7ª série. São Paulo. Ed Atual. 1993.

PERREIRA, Diamantino. SANTOS, Douglas. CARVALHO, Marcos. **Geografia; Geografia dos lugares**. 5ª série. 1º grau.. São Paulo. Ed Atual. 1993.

PERREIRA, Diamantino. SANTOS, Douglas. CARVALHO, Marcos. **Geografia; Um lugar chamado Brasil**. 6ª série. 1º grau. São Paulo. Ed Atual. 1993.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a)

Convidamos o Sr(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa referente à dissertação de mestrado intitulada “**APROPRIAÇÕES DIDÁTICAS DAS CATEGORIAS DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PAISAGEM E REGIÃO, NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO (MINAS GERAIS, 1971-2010)**”, conduzida pelo Mestrando Renato Frade da Costa, orientado pela Professora Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pela Professora Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão, docente do Instituto de Geociência da Universidade Federal de Minas Gerais.

Informações sobre a pesquisa

Esta pesquisa pretende identificar as formas como as categorias geográficas Paisagem e Região foram apropriadas na Geografia Escolar, mais precisamente referentes às últimas quatro séries do Ensino Fundamental, entre os anos de 1971 e 2010.

A utilização de entrevistas como um recurso metodológico tem o propósito de evidenciar aspectos da formação dos professores(as) e de sua prática docente, visando compreender, em diferentes momentos históricos, sobre quais perspectivas eram apropriadas as categorias geográficas Paisagem e Região. Os sujeitos entrevistados não foram selecionados por critérios estatísticos ou amostrais, sua escolha teve como base a atuação em diferentes momentos da educação básica, quando as categorias estudadas poderiam apresentar variação na sua forma de apropriação. Nesse sentido, foram formados três grupos de professores(as) que atuaram em diferentes momentos do recorte histórico pesquisado.

1- Entre 1971 e 1984.

Durante esse período, a educação básica nacional era norteada pelas diretrizes e normas da Lei 5.692 de 1971, quando o governo militar delimitava os princípios que deveriam ser seguidos por todos os estados e municípios. Nesse momento há um modelo de Geografia predominante, cuja origem remete às primeiras décadas do século XX.

2- Entre 1985 e 1997.

Nesse recorte histórico tivemos a elaboração, em nível estadual, de currículos disciplinares para a educação básica, o que mostra o fortalecimento das políticas estaduais de educação, como aconteceu em Minas Gerais. Outra característica foi a maior difusão de novas formas de pensamento na Geografia brasileira que propunham a ruptura com o modelo então predominante, com destaque para a tendência baseada no materialismo histórico e dialético.

3- Entre 1998 e 2010.

Nesse outro momento ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, nos quais o objetivo principal foi servir de fundamento para a prática pedagógica dessa disciplina escolar na educação básica. O documento possui aspectos de diferentes concepções teóricas e metodológicas, o que contribui para a inserção de variadas formas de pensamento geográfico no meio escolar.

Condições da entrevista

O padrão adotado será o da entrevista individual, realizada com o auxílio de um gravador e pautada no modelo semi-estruturado. Dessa forma, as questões elaboradas pelo pesquisador devem permitir ao entrevistado discorrer sobre seus pensamentos e reflexões a partir dos assuntos levantados. Como fruto das entrevistas, os áudios e transcrições serão armazenados em meio digital sob a responsabilidade do pesquisador, no caso o mestrando, por um período que não excederá o prazo de três anos.

As entrevistas foram pensadas para uma duração máxima de 1h e 30min, podendo se estender por eventuais imprevistos. Os professores(as) serão convidados a conceder entrevistas de maneira voluntária, sem nenhuma forma de auxílio financeiro. Os mesmos não serão constrangidos a responder nenhum tipo de questionamento. A entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento por parte do entrevistado. Quanto ao local da entrevista, será oferecida a possibilidade de que ocorra em uma sala reservada na Faculdade de Educação da UFMG. Porém, o entrevistado poderá optar por outro local de sua preferência.

Esta pesquisa pretende contribuir para um estudo sobre tema pouco presente na historiografia da educação brasileira, o que fornecerá subsídio para outras pesquisas no âmbito do ensino de Geografia em uma perspectiva histórica ou mesmo didática.

Possíveis riscos

A realização de entrevistas, apesar de todos os cuidados tomados, não está isenta de gerar constrangimento em algum momento ao entrevistado, que no caso desta pesquisa podem estar associados a questões que envolvam sua formação profissional e a prática docente. À medida que este fato for percebido, caberá ao entrevistador evitar que tal situação se mantenha.

Para evitar que informações pessoais sejam divulgadas, apenas os pesquisadores envolvidos terão contado com esses dados. Não haverá identificação dos entrevistados ou das instituições com as quais possuem ou possuíram vínculos nos materiais a serem publicados ou apresentados. Os mesmos serão identificados nos trabalhos resultantes da pesquisa por nomes fictícios. As instituições de ensino poderão ser demarcadas das seguintes formas: públicas, privadas, confessionais ou militares. Não entram nessa pesquisa questões relacionadas à avaliação das instituições onde os professores se formaram ou lecionaram. As informações coletadas serão destinadas apenas para fins acadêmicos.

Condições de participação

A participação não é remunerada nem implicará gastos para os participantes.

O entrevistado(a) deverá ter disponibilidade de no mínimo 1h e 30min.

A entrevista será realizada pelo mestrando Renato Frade da Costa.

As entrevistas abordarão questões sobre a formação de professores e aspectos da prática docente.

Para futura transcrição haverá registro de áudio. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Informações pessoais não serão divulgadas como nome, endereço, local de trabalho, utilizando-se de nomes fictícios para se referir aos entrevistados. Tais medidas buscam assegurar o sigilo do participante.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, 2017

ANEXO 2

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Dados pessoais

Nome:

Ano de nascimento:

Endereço

Rua:

Bairro:

Cidade:

Instituições e séries para qual lecionou:

Período de atuação docente:

Formação profissional

Resgatar informações sobre a trajetória escolar e acadêmica do entrevistado:

- Em quais escolas estudou?
- O que mais chamava atenção nas aulas de Geografia na educação básica?
- Quais as áreas de maior interesse dentro da Geografia no ensino superior?

Investigar a presença de diferentes concepções teóricas do pensamento geográfico no meio acadêmico.

Verificar a relevância das categorias Paisagem e Região durante seu processo de formação.

- Identificar os autores que mais marcaram sua formação acadêmica.
- Identificar de que forma o entrevistado percebia a influência de políticas públicas no âmbito educacional.

Atuação profissional

Compreender a apropriação das categorias geográficas Paisagem e Região através de aspectos das práticas exercidas pelos professores(as), assim como obter informações sobre fatores políticos, sociais e ideológicos que possam ter sido relevantes no meio escolar.

Identificar em quais temas estudados pela Geografia as categorias Paisagem e Região foram apropriadas ou possuíam maior destaque.

Compreender como essas categorias eram apropriadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pretendo analisar se eram tratadas como mais um conteúdo a ser ensinado, categorias de análise geográficas ou mais próximas do senso comum.

Verificar possíveis mudanças no ensino de Geografia que sejam resultado de proposições curriculares, leis, diretrizes, por iniciativa da instituição de ensino ou mesmo do próprio professor.

Investigar a autonomia do professor em relação ao planejamento e desenvolvimento das aulas.

Identificar diferenças entre instituições de ensino, caso o(a) entrevistado(a) tenha lecionado em instituições diferentes.

- Identificar mudanças de concepção, por parte dos professores, sobre aspectos da prática docente ou da própria compreensão da Geografia como ciência ao longo do período em que lecionou. Em caso de resposta positiva, verificar quais seriam essas rupturas e quais os fatores que as motivaram.

Verificar a participação em formações e cursos de aperfeiçoamento profissional em paralelo ao exercício da função.

Utilização do livro didático

Identificar as percepções que os professores(as) possuem acerca dos livros didáticos utilizados.

Compreender como se dava o acesso a esse material pelos alunos e professores (ver se o livro era adquirido pelo aluno ou fornecido pela escola).

As formas de uso desse recurso pelo professor e pelos alunos.

Identificar quais os livros didáticos são considerados como os mais marcantes pelos professores(as).