

ANOTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS 1960

NOTES ON GEOGRAPHY TEACHING IN THE 60S

NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS AÑOS 60

RESUMO

Enquadrado em um programa de pesquisa cujo propósito é empreender uma genealogia do ensino de Geografia no Brasil, este artigo lança olhares sobre os cursos de férias para aperfeiçoamento de professores prestados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em parceria com o Conselho Nacional de Geografia, na década de 1960. Tomando por base essa perspectiva, o texto alavanca um apanhado geral dessas formações docentes, acompanhado da descrição das concepções didáticas e pedagógicas consideradas como legítimas pelos ministrantes dos cursos. Ao seu término, o artigo considera que caberia aos pesquisadores alojados na chamada renovação da Geografia escolar, ocorrida supostamente entre os anos 80 e 90, realizar uma autocrítica das suas principais narrativas. Afinal, a formação de alunos críticos, ativos, protagonistas e democráticos levada a cabo pelo construtivismo pedagógico já encontrava campo de ação no ensino de Geografia muito antes da apregoada “virada radical”.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cursos de férias; Anos 60; IBGE; Conselho Nacional de Geografia.

ABSTRACT

Framed in a research program whose purpose is to undertake a genealogy of Geography teaching in Brazil, this article takes a look at the vacation courses for the improvement of teachers provided by the Brazilian Institute of Geography and Statistics, in partnership with the National Council of Geography, in the 1960s. Based on this perspective, the text leverages an overview of these teaching formations and, subsequently, the description of the didactic and pedagogical conceptions considered as legitimate by the teachers of the courses. At the end, the article considers that it would be up to the researchers housed in the so-called renovation of school geography, which supposedly occurred between the 80s and 90s, to carry out a self-criticism of its main narratives. After all, the training of critical, active, protagonist and democratic students carried out by pedagogical constructivism already found a field of action in the Geography teaching long before the proclaimed “radical turn”.

Keywords: Geography teaching; Vacation courses; 60's; IBGE; National Geography Council.

RESUMEN

Como parte de un programa de investigación cuyo objetivo es realizar una genealogía de la enseñanza de la Geografía en Brasil, este artículo analiza los cursos de vacaciones para el perfeccionamiento docente impartidos por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, en colaboración con el Consejo Nacional de Geografía, en década de 1960. A partir de esta perspectiva, el texto ofrece una visión general de estas formaciones docentes, acompañada de una descripción de los conceptos didácticos y pedagógicos considerados legítimos por los profesores del curso. Al final, el artículo considera que correspondería a los investigadores involucrados en la llamada renovación de la Geografía escolar, ocurrida supuestamente entre los años 80 y 90, realizar una autocrítica de sus principales narrativas. Después de todo, la formación de estudiantes críticos, activos, protagónicos y democráticos llevada a cabo por el constructivismo pedagógico ya encontró alcance en la enseñanza de la Geografía mucho antes del anunciado “giro radical”.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía; Cursos de vacaciones; Años 60; IBGE; Consejo Nacional de Geografía.

 Bruno Nunes Batista ^a

^a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.52849

Correspondência:
batistabrunonunes@gmail.com

Recebido em: 17 jul. 2020
Revisado em: 16 nov. 2023
Aceito em: 17 nov. 2023



INTRODUÇÃO

Enquadrado em um programa de pesquisa cujo propósito é empreender uma genealogia do ensino de Geografia no Brasil (BATISTA, 2022), este artigo que se inicia tem como objetivo lançar olhares sobre os cursos de férias para aperfeiçoamento de professores prestados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em parceria com o Conselho Nacional de Geografia, na década de 1960. Além desse movimento principal, irá colocar em problematização uma percepção bastante comum em pesquisas subjacentes à Geografia escolar, isto é, aquela segundo a qual a formação de alunos críticos, ativos, protagonistas e democráticos levada a cabo pelo construtivismo pedagógico teve seu início a partir do início da década de 1990 nas universidades brasileiras, através das ações de determinados pesquisadores e professores.

É daí que os propósitos desse ensaio se desenrolam em torno de dois enfoques metodológicos.

O primeiro deles irá traçar um perímetro de análise que represente, como uma fotografia, determinadas expressões sobre o ensino da Geografia em meio aos eventos anteriores e posteriores à implementação da ditadura civil-militar. Essa fotografia apreende uma série composta pelos cursos de aperfeiçoamento de professores de Geografia realizadas pelo IBGE entre os anos de 1962 a 1970. A leitura dela se debruça sobre as atas dos cursos, as resoluções que os legalizavam e as apostilas ofertadas aos sujeitos matriculados. Interessa-se pelas teorias de ensino e aprendizagem utilizadas, os professores que as alavancavam, o ensino da Geografia denunciado e aquele que poderia substituí-lo. Portanto, tenta promover um pequeno panorama do pensamento geográfico escolar numa das fases mais conturbadas da educação brasileira, o que talvez só possa ser feito com o auxílio daqueles que lá estavam na linha de frente, ora resistindo, ora agindo estrategicamente, ora adequando-se ao status quo.

No segundo enfoque, trata-se de, mediante essa imagem, colocá-la entre parênteses tal como uma epoché (MERLEAU-PONTY, 1994), descrevendo sua forma e concepção; seus objetivos e interesses; a linguagem tal como ela foi disposta. Trata-se, com efeito, de uma perspectiva de pesquisa ancorada na análise de discurso de Michel Foucault, realizando uma arqueologia do saber geográfico-escolar (FOUCAULT, 1987). Nesses termos, ela conduz o objetivo de dar conta de três instâncias da linguagem (BATISTA, 2019): a) as superfícies de emergência, que seriam as áreas onde o discurso aparece materialmente; b) as autoridades de delimitação, isto é, aquelas instituições, e os seus respectivos sujeitos, que recebem a autoridade de direito para legislar sobre o mérito de uma formação discursiva; c) as grades de especificação, que normatizam os saberes a partir de critérios de veracidade e interdição. A partir da grade de inteligibilidade foucaultiana, sempre estaremos presos a discursos que influenciam nossas práticas. As formações discursivas seriam as régulas de medida que permitem ao pensamento se organizar, detendo não só a verdade do saber, mas também governando as práticas científicas. Desse modo, a arqueologia do saber é profícua porque se debruça



sobre essas regras de formações, procurando investigar as estruturas que tornaram uma forma de pensamento hegemônica. Ela escava os saberes acumulados ao longo de um estrato temporal, indo até aqueles arquivos que marcam a passagem de uma episteme para a outra (FOUCAULT, 1999).

Tomando por base essas metodologias, o texto alavanca um apanhado geral dessas formações docentes, acompanhado da descrição das concepções didáticas e pedagógicas consideradas como legítimas pelos ministrantes dos cursos. Ao seu final, sinaliza algumas reflexões teórico-metodológicas.

Problematizações necessárias

Se a escolha pela linha do tempo é permitida aos memoriais e tem valia na caracterização histórica, para o entendimento de uma disciplina ela pode ser um complicador epistemológico. Esse parece ser o caso da Geografia – e da linha do seu ensino. Balizada pelos aportes de uma cronologia, compreende-se que a trajetória da Geografia é evidente: emergiu em meio ao desenvolvimento e à expansão dos Estados europeus; alavancou sentimentos patrióticos; foi ideológica, mas propunha-se neutra; aderiu ao tecnicismo burocrático e teve papel preponderante nos modelos de planejamento; avançou com os sistemas de informação e o advento da informática, mas estando a serviço do capital. Teve uma transformação em meados da década de 1970, quando sua neutralidade foi denunciada pelas perspectivas críticas do materialismo histórico-dialético. E, daí para frente, passou a ser um instrumento para mapear e entender a desigualdade, o espaço dos oprimidos, as conexões entre lugar e mundo, as relações de pertencimento dos sujeitos com os arredores etc.: “A década de 1970 viu o surgimento da Geografia crítica fundada no materialismo histórico e na dialética. Uma revolução que procura romper, de um lado, com a Geografia tradicional e, de outro, com a Geografia teórico-quantitativa” (CORREA, 2010, p. 23).

Nas últimas décadas, alguns trabalhos foram questionando as fragilidades dessa narrativa. Dentre os argumentos que vão à contracorrente do que comumente se coloca, um dos que se destaca é o de Moreira (2000), para o qual a noção de Geografia crítica pode ser entendida como uma abertura para teses marxistas; deixou-se em aberto, porém, a própria historicidade dessa disciplina, que já possuía desde o final do século XIX categóricas interrogações a respeito das relações entre sociedade e natureza.

Moraes (2005), por sua vez, identifica elementos que foram negligenciados pela dita renovação, como a atuação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Conselho Nacional de Geografia no processo de planejamento do território brasileiro. Já o parecer de Vesentini (2009) é mais contundente: antes dos eventos da década de 1970 capitaneados pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), não só os



geógrafos atuantes, como os próprios professores de Geografia, buscavam superar metodologias que fossem ingênuas, pretensamente neutras e mnemônicas.

Finalmente, lembremo-nos de Gomes (1996): conforme esse autor, o desenvolvimento do pensamento geográfico se fez por meio de antagonismos nos quais uma corrente conceitual se justificativa pela crítica e denúncia que fazia à anterior: da Geografia clássica e romântica à Geografia moderna e positivista; da *new geography* teórica à Geografia crítica; da Geografia fenomenológica ao eixo humanista da Geografia cultural: cada uma dessas grades de inteligibilidade operou pela lógica do “bem e o mal, o novo e o antigo, o inteligível e o sensível” (GOMES, 1996, p. 339). Assim, coube à Geografia crítica colocar-se na vanguarda do pensamento geográfico, invalidando as perspectivas engendradas até então.

No entanto, se no bojo da epistemologia a redenção crítica não vem passando ilesa de problematizações, parece que o ensino de Geografia vem replicando uma narrativa. Para Oliveira e Marques (2018), até o surgimento da Geografia crítica o ensino escolar dessa disciplina era calçado na memorização e na descrição – elementos que foram aprofundados durante a ditadura civil-militar. Todavia, através do encontro de 1978 da AGB em Fortaleza, acontece uma reversão paradigmática sob a chancela da tradição marxista e, desde então, “os ventos do congresso de Fortaleza sopram nas escolas brasileiras” (OLIVEIRA; MARQUES, 2018, p. 161).

Trata-se de uma leitura compartilhada por Castrogiovanni (2007), que concatena a apropriação de novas metodologias de ensino às discussões realizadas em torno desse evento, com destaque para o fato de que o III Encontro Nacional dos Geógrafos contava com intelectuais que estavam retornando ao Brasil em meio ao processo de anistia. Com efeito, “é como reação à ditadura militar ainda em vigor, que a ciência geográfica adota o paradigma e o método de investigação da Geografia crítica e assume, nos meios acadêmicos, essa denominação” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 39). Essa visão sobre a Geografia crítica encontra eco em Oliveira (1998, p. 59), que a coloca como “um projeto de mudança radical tanto no que diz respeito à seleção dos conteúdos quanto à forma do trabalho escolar que enfatizava, até então, os aspectos físicos, a descrição exaustiva, o discurso da neutralidade”. É sob o farol da crítica da Geografia que se ensinava durante a ditadura que o pensamento geográfico foi refeito nas suas bases, redefinido nos seus objetivos; consubstanciou-se na parceria entre estudantes e professores, imbuídos de um novo projeto de sociedade diferente daquele aventado com o golpe de 1964 (ANTUNES, 2008).

O impacto na Geografia escolar teria sido gradual e encontrou seu ápice no início da década de 1990 (CAVALCANTI, 2010). Canalizando o espírito daquilo que vinha sendo catalisado nos encontros da AGB, o ensino passaria a ser balizado por três ideias-motrizas: o construtivismo como base do trabalho pedagógico, o lugar do aluno como ponto de partida e a inserção de conteúdos procedimentais e valorativos no



planejamento docente (CAVALCANTI, 2012). É com essa linha de frente que o ensino da Geografia se renovava, avançando no século XXI em prol de metodologias que atribuíssem “significado à Geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando seu aprendizado por eles” (CAVALCANTI, 2008, p. 23).

Nessa rápida descrição, parece que a narrativa já estaria traçada, os personagens definidos e o discurso chegariam ao seu fim, pináculo pedagógico que extraiu a Geografia escolar da extinção. Queda essa prospectada durante a ditadura civil-militar, na qual ou a Geografia serviria ou aos interesses hegemônicos, ou lhe restaria o silêncio como efeito da repressão. Entretanto, o mesmo alerta de Moraes (2005) a respeito da Geografia crítica deve ser encaminhado para o seu ensino: não seria um gesto fácil concluir que esse ensino foi engolido pelos *Anos de Chumbo*? E, por operarmos dessa forma, a crítica não seria enfraquecida, com o risco de tomarmos um período da linha do ensino de Geografia como dado, ao invés de considerá-lo como condição de possibilidade para pensar o presente?

Com esses questionamentos, não estou desconsiderando os efeitos nefastos das décadas autoritárias nas Ciências Humanas, com consequências lastimáveis na liberdade de expressão de professores e alunos. Tampouco negligencio as medidas administrativas educacionais que foram levadas a cabo naqueles anos, em especial a Lei 5692/71, com a subsequente popularização das licenciaturas curtas, prejudicando diretamente o ensino de Geografia (CONTI, 1976). Estou tentando direcionar luz a um período que parece de profícua investigação no tocante às suas concepções pedagógicas e aos seus impactos no terreno educacional. Por tabela, ato passível de desmanchar narrativas e desmistificar os heróis da *renovação*. Pesquisa arriscada na qual, como cantava Belchior (1976), as palavras são “navalhas”, e eu não poderei escrever “como convém, sem querer ferir ninguém”.

Sobre os cursos de férias para professores de geografia na década de 1960

A importância do IBGE e do Conselho Nacional de Geografia em políticas de formação de professores já se fazia notória desde a década de 1940, haja vista o desenvolvimento de materiais didáticos, textos pedagógicos em periódicos como o *Boletim Geográfico* e os cursos anuais endereçados a docentes da educação básica (PREVÉ, 1989; BATISTA, 2017). Entretanto, existe uma lacuna no que tange aos cursos realizados por essa instituição, dado que seria necessário investigar questões como as metodologias utilizadas, as concepções pedagógicas ressonantes e os modos por meio dos quais a Geografia escolar era problematizada, planejada e operacionalizada. Soma-se a essa necessidade o provável apagão existente no que concerne às conexões entre Geografia e ensino durante os tempos ditatoriais impulsionados a partir de 1964.



Evidentemente, encontramos trabalhos que empregando metodologias no âmbito da História Oral, da análise jornalística e de entrevistas abertas e episódicas, recontam experiências escolares, políticas e pedagógicas. Porém, tais movimentos não parecem nos ajudar a entender sobre os “discursos oficiais” relacionados ao ensino de Geografia, isto é, práticas pedagógicas, planos de ensino, propostas curriculares e teorias de ensino e aprendizagem que eram propagadas institucionalmente no período em tela. Por essas razões é que os cursos para professores de Geografia da década de 1960 planejados pelo IBGE merecem uma atenção especial.

Nos anos 60, o IBGE normatizou com a Resolução n. 618, publicada em 29 de dezembro de 1961, como deveria transcorrer os seus cursos. Eles dariam atenção preferencialmente a professores da Escola Básica, na esfera privada, municipal e/ou estadual. Em média, 30 vagas seriam disponibilizadas, sendo que em caso de não-preenchimento por parte do público-alvo, a oferta poderia ser ampliada para inscritos por conta própria e/ou alunos que estivessem concluindo o curso de Geografia ou matérias afins a ele.

Em caso de um número de inscrição superior ao de vagas, estabeleceu-se com a resolução que os critérios de ranqueamento obedeceriam a elementos como tempo de atuação em sala de aula, número de turmas nas quais o docente lecionava Geografia e a idade do professor no momento da matrícula. Por conseguinte, já podemos inferir que era um projeto endereçado sobremaneira para professores de Geografia e que esses teriam que estar prioritariamente exercendo atividades na sala de aula. Não por acaso, nas atas de uma das suas edições firmava-se como ponta de lança curricular

a) contribuir de maneira expressiva para o enriquecimento cultural dos professôres de Geografia do Ensino Secundário; b) desenvolver-se em torno de três temas centrais básicos; c) renovar os ensinamentos de Didática Especial de Geografia; d) intensificar as aulas práticas; e) orientar e preparar os alunos para excursão; f) confiar as atividades docentes a pessoas de capacidade idônea; g) imprimir um caráter intensivo ao Curso (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1965, p. 345).

De 1962 até 1970 - recorte analítico aqui definido -, os cursos costumavam acontecer (com exceção do ano de 1969) durante o mês de fevereiro, justificando a alcunha dada ao projeto como “curso de férias”. Embora a cidade-sede nunca saiu da alçada do Rio de Janeiro, o local dos trabalhos costumava sofrer variações: a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foram alguns dos espaços que abrigaram os professores.

Do ponto de vista do projeto pedagógico, os cursos de férias, com duração média de três semanas, abrangiam não apenas aulas, mas também seminários, conferências com figuras ilustres da Geografia nacional, leitura e análise de imagens, projeção de filmes, trabalhos práticos com instrumentos construídos



pelo IBGE, visitas, excursões e outros movimentos que pudessem transpor os conteúdos para situações em diálogo com a sala de aula (CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA, 1963).

Durante as edições, a normativa relacionada aos requisitos para a aprovação não teve modificações. Para que o docente matriculado recebesse o certificado que chancelasse rendimento satisfatório, ele deveria frequentar 75% das aulas, além de alcançar uma média igual ou superior a 5,0 nas avaliações. Vale destacar a meritocracia envolvida, dado que aos três primeiros colocados seriam endereçados prêmios como publicações recentes do IBGE, materiais didáticos e, em alguns casos, a possibilidade desses professores publicarem seus textos em veículos impressos credenciados pelo Conselho Nacional de Geografia.

Por fim, algumas considerações sobre os “formadores” dos professores. É preciso anotar, primeiramente, que os cursos abarcavam diversas linhas de trabalho em torno da Geografia, sendo a área do ensino uma delas. Nesse sentido, os projetos pedagógicos costumavam desdobrar-se sobre aspectos da Teoria e Método da Geografia, Climatologia, Geomorfologia, Geografia do Brasil, Geografia Humana, Urbana e Agrária. Os professores responsáveis por ministrar tais temáticas eram provenientes de instituições respeitadas no âmbito do conhecimento geográfico, sendo que alguns deles já eram ou hoje são amplamente conhecidos pelos seus pares, como Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, Orlando Valverde, Antonio Teixeira Guerra e Pedro Pinchas Geiger.

O ensino de Geografia, respondendo pelos termos “Metodologia” e “Didática”, recebia em cada uma das edições em média 10 a 15 horas, compostas de 50 minutos cada. Os seguintes pesquisadores foram responsáveis por elaborar as apostilas e dirigirem as atividades pedagógicas: Cloves de Bittencourt Dottori, Hugo Weiss, Maurício Silva Santos, Cêurio de Oliveira, David Penna Aarão Reis, José Pedro Esposel, Maria Magdalena Vieira Pinto, Emmanuel Leontsinis, Francisco Barbosa Leite, Antonio José de Mattos Musso, Carlos Goldenberg, Léa Salomão Olive, Tharceu Nehrer, Fernando Araújo Padilha e Antonio Pedro de Souza Campos.

Sobre eles, é digno de lembrança que parte desses profissionais exercia ações diretamente na Escola Básica, fato representado pelas instituições às quais os docentes eram vinculados: Colégio Pedro II, Colégio Andrews, Colégio Bennett, Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, Colégio Santa Bernadette, Ginásio Miguel Jardim, SENAC-Guanabara, Colégio de Nova Friburgo e Colégio de Aplicação da Universidade do Estado da Guanabara são ilustrações que servem para inferir como os cursos de férias pensavam o ensino de Geografia conjuntamente com os seus professores, dando-lhes protagonismo no que tange às discussões sobre ensino e aprendizagem.

Por outro lado, mesmo aqueles docentes que não estavam inteiramente envolvidos com a educação de 1º e 2º graus trabalhavam em disciplinas como didática, técnicas de ensino e Ciências da Educação em



instituições como a Universidade do Brasil, a Universidade do Estado da Guanabara, a Universidade Católica de Petrópolis e a Fundação Gama Filho. Poder-se-ia acusar os planejadores dos cursos de férias de muitas coisas, mas seria infundada qualquer crítica que sinalizasse que o quadro docente dessas propostas estava distante do cotidiano escolar.

Igualmente, resalto o caráter de melhoramento inerente aos cursos ao longo das suas edições, elemento exemplificado tanto pelas atas e relatórios elaborados pelos seus executores ao final de cada formação, como também pelo aspecto democrático que se pretendia nos projetos pedagógicos. Nesse caso, refiro-me à etapa disposta após o encerramento, em que mesas-redondas compostas pelos coordenadores, professores-ministrantes e docentes-alunos faziam críticas e elogios ao processo, estabelecendo sugestões, acordos e medidas a serem tomadas nos anos seguintes (CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA, 1963).

Da amplitude dos documentos que chegaram até nós pelo IBGE, temos a riqueza de mais de duas mil páginas sobre Geografia, Pedagogia e Didática que foram transversalmente trabalhadas e discutidas ao longo dos cursos de férias. As entradas são inúmeras, os olhares são heterogêneos e, dependendo dos objetivos de cada pesquisador, a leitura desses textos apontará para novos debates e problematizações, inclusive como auxílio para diagnosticar o presente. Porém, nos limites desse texto, em que as concepções pedagógicas se sobressaem, tomarei como operador de leitura a docência geográfica em seus pormenores, destacando como ela era expressa, pleiteada e, sobretudo, pretendida. Com efeito, estarei atento aos modos através dos quais o professor de Geografia era visto enquanto tal, isto é, no que ele fazia e no que deveria fazer. Assim, é por óbvio dizer que me debruçarei sobre os escritos que compactuavam com esse *lugar de olhar*.

Por intermédio dessas aproximações, as seções seguintes colocam em debate duas bases discursivas que expressavam a formação de professores de Geografia nos anos 60: o *discurso da falta* com o *alvo de preenchimento*. Essas desenhavam um professor de Geografia incompleto, ao qual caberia ao IBGE abastecê-lo das mais atualizadas metodologias e das mais inovadoras concepções em termos de ensino e aprendizagem.

Sobre anacronismos e deuses da evolução pedagógica

Saulo Ferraz, em 1923, tecia contundentes críticas ao ensino de Geografia na *Revista da Educação*, publicação da Imprensa Methodista de São Paulo. Dentre os seus principais argumentos para taxar essa disciplina escolar de “inferior”, “negligenciada”, “desprezada”, “mesquinha”, “imperfeita”, “arcaica”, “incipiente” e “indigesta” (FERRAZ, 1923, p. 77-78), estavam aqueles relacionados à presença da memorização, da descrição excessiva e das aulas tradicionais.



Passados quarenta anos, esse cenário parecia não ter se transformado de maneira substancial, motivo pelo qual Cloves de Bittencourt Dottori, no curso de férias para professores de Geografia de 1963, teria que reservar parte da sua fala para lastimar o ensino de Geografia no Brasil. Não seria o único, aliás. O denunciamento esteve presente em todas as edições dos cursos na década de 1960.

Dottori (1963, p. 6) se refere ao professor de Geografia como um profissional “bitolado” que, não importa o avanço pedagógico ou a disponibilidade de novos currículos, “irá cair na rotina e o que é pior, na decoreba”. Embora o Ministério da Educação e as secretarias regionais não o obriguem a fazer seu trabalho de uma forma rígida (nem que seus planos de ensino devam obedecer a conteúdos que não foi ele quem definiu), ele permanece, por comodidade ou desconhecimento, reduzindo suas aulas às velhas enumerações e classificações do ensino tradicional; processo inútil e desgastante desdobrado em atividades de memorização; “Observemos que o aluno, neste tipo de aula, assiste ao professor falar” e, como resultado, “A Geografia perde interesse, os alunos se cansam, o professor passa a ter problemas” (DOTTORI, 1963, p. 8).

Tais aspectos foram discutidos nas aulas dadas por Weiss (1963), no curso do mesmo ano: lastimava esse ministrante que a elevação do padrão de qualidade das graduações em Geografia, afora as inúmeras formações ofertadas pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), não tenham se convertido em melhoria nos processos pedagógicos, que permaneciam tradicionalistas, “evitados de vícios e senões” (WEISS, 1963, p. 24). Faltava espaço para uma Geografia atenta aos avanços epistemológicos e que poderia dialogar com a evolução dos princípios pedagógicos engendrados pelas metodologias ativas, em que o aluno é agente direto da sua aprendizagem e o professor, por seu turno, permite-se “Afastar a memorização e a verbalização do cotidiano. Abandonar os processos catequéticos, o ditado, o mau interrogatório, a má leitura comentada” (WEISS, 1963, p. 26). Enfim, deve-se expurgar da docência geográfica a descrição irrelevante, “apoiada em farta e abusiva nomenclatura” (WEISS, 1963, p. 24).

Na edição seguinte do curso de férias, Dottori (1964) permaneceu responsável por ministrar aulas e escrever textos sobre ensino de Geografia. Continuaria ele, porém, apostando todas as fichas no denunciamento: “Infelizmente a situação é desanimadora. O ensino da Geografia está limitado à memorização e repetição de ‘aulas’ que se sucedem durante todo o ano letivo. É a rotina presente em todos os aspectos negativos” (DOTTORI, 1964, p. 181). Não por acaso, esse pesquisador comentava sobre relatos de professores assustados com o desinteresse dos alunos, sensação que crescia de modo inversamente proporcional ao crédito da Geografia no currículo.

Paisagem desalentadora que Santos (1965, p. 300), outro dos coordenadores da linha do ensino, observava de maneira semelhante: “Professores e alunos constituíam-se em verdadeiros catálogos ambulantes. Bom professor e bom aluno eram aqueles que maior número de acidentes sabia dizer de cor ou



aqueles que, com mestria, desenhavam, com perfeição, qualquer mapa na lousa". Já Oliveira (1966, p. 6) se referia a esse panorama como uma “mentalidade de pesadelo”, na qual perdura “sornas imensas de acidentes a memorizar, sem o menor proveito para a explicação dos fenômenos geográficos”.

Leontsinis (1967), Esposel (1967), Musso (1968), Goldenberg (1968), Pinto (1968), Olive (1969), Nehrer (1969) e Padilha (1969), por estradas diferentes, mas alcançando os mesmos pontos de chegada, mantiveram a crítica ao ensino tradicional, entendendo esse como um processo em que o aluno de Geografia era passivo, instruído ao invés de educado e, não menos grave, era-lhe imposta “uma educação de cima para baixo, com bitola estreita” (SANTOS, 1969, p. 35).

Leontsinis (1967) comenta sobre as surradas apostilas mimeografadas utilizadas, “autênticas farsas” que contribuíam para o círculo vicioso da memorização em detrimento do raciocínio dedutivo-reflexivo. Argumento acordado por Esposel (1967) ao criticar materiais entregues aos estudantes em que as respostas para as perguntas já estavam contidas no texto, desobrigando-os de pensar. Tal processo desdobrava-se no imaginário discente de que a Geografia é ciência inútil, já que eles tendem a tomá-la “apenas como um estudo de nomes de acidentes geográficos (nomenclatura), superfícies, populações e outros suplícios da memória, ou então, como se ela fora uma espécie de lição de coisas” (MUSSO, 1968, p. 6). São as velhas enumerações desinteressantes e cansativas, como o quantitativo populacional de uma cidade, a produtividade bruta da agricultura ou da indústria, o nome de rios... tudo aquilo que não compete à escola transmitir (GOLDENBERG, 1968).

Vale pontuar os lembretes sinalizados por Pinto (1968), os quais sugeriam rever a presença das técnicas tradicionais no ensino de Geografia, assim como o uso daquela nomenclatura em que o aluno memoriza informações que não vai utilizar no seu ambiente próximo. Do mesmo jeito, sublinhemos o que foi dito e escrito por Olive (1969), palavras que não destoavam das argumentações dos seus colegas, mas se valiam de um tom acentuado que não passava despercebido: “O verbalismo, o devaneio, o desinterêsse, confusão de conceitos, imperceptibilidade, falta de material, desconforto, ausência de incentivos etc. constituem ‘bloqueios’ à aprendizagem” (OLIVE, 1969, p. 12). Para essa professora, orientadora de estágio supervisionado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o “verbalismo excessivo” imperava nas aulas de Geografia, resultando em aulas desinteressantes que tornavam o processo de aprendizagem ineficiente.

Chamemos a atenção para o cenário caracterizado por Campos (1970, p. 120), no curso de férias de 1970: “Há décadas que se fala contra a Geografia-nomenclatura e até hoje encontramos professores e trabalhos didáticos que não rompem o anel de ferro dessa nomenclatura”. Eis uma caricatura descritiva carente dos achados da Psicologia educacional e, ainda assim, aventada por receitas didáticas ansiosamente esperadas pelos professores (CAMPOS, 1970). E não esqueçamos de Tharceu Nehrer, professor de Geografia



do Colégio Dom Pedro II. Segundo ele, a década de 1970 assistia a uma revolução tecnológica catalisada pelos recursos imagéticos e sonoros: algo com o qual pareciam os docentes de Geografia não se preocupar (NEHRER, 1969). Os argumentos para tal perspectiva eram variados, indo de questões administrativas a recursos orçamentários. Contudo, uma atitude se fazia soberana: “um desinterêsse generalizado em fazer algo mais do que dar aula” (NEHRER, 1969, p. 17). Como resultado, acrescentava-se às “culpas no cartório” do ensino de Geografia não só a nulidade de recursos pedagógicos, mas também a falta de preparo para o futuro proporcionado ao estudante, visto que descartar os elementos audiovisuais da sua aprendizagem é, por tabela, “aliená-lo da vida” (NEHRER, 1969, p. 23).

No percurso dos cursos de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do IBGE na década de 1960 se tornava evidente qual era a Geografia escolar a ser conjurada e o professor a ser, por sua vez, rejeitado. Um mapeamento das linhas de trabalho desses cursos demonstra um movimento que conduzia a profundas críticas endereçadas aos professores de Geografia, elegidos naquele período talvez como os maiores inimigos públicos das boas práticas pedagógicas. Entretanto, se a substituição do painel pormenorizado se fazia premente não o era pela colocação do *nada*, no qual os docentes seriam convidados a fazer diferente segundo suas próprias regras e vontades. Muito pelo contrário: o estágio de experimentações chegava ao seu fim e, dali para frente, o sinal dos tempos responderia, no ensino de Geografia, pela introdução de metodologias ativas chanceladas pelas ciências educacionais.

Inovações pedagógicas e atitudes afins

O denunciamento se impunha com notoriedade, seja pelas suas palavras de ordem, seja pelos ataques direcionados ao ensino de Geografia. Contudo, no que tangia aos cursos de férias do IBGE não era a mera denúncia que parecia comandar as aulas; estamos afinal no âmbito de uma formação continuada, em que a proposição de ferramentas é condição *sine qua non*. Tendo isso em vista defendo que naqueles encontros na década de 1960 a centralidade maior residia no campo da didática, sendo ela a *menina dos olhos* dos responsáveis por operarem metodologicamente com a Geografia escolar.

Descrever os enunciados colocados em evidência pelos ministrantes dos cursos é apreender, de maneira bruta e quase direta, os processos e as técnicas de ensino e aprendizagem que eram consideradas verdadeiras por aqueles professores. É, por consequência, traçar a perspectiva de como o ensino de Geografia era pensado por aqueles que debatiam cientificamente sobre essa disciplina escolar. Todavia, em meio às centenas de páginas que documentavam esse processo, nas quais as prescrições eram detalhadas com esmero, interessa-me mais o enfoque em torno das artes de ensinar ou, dito de outro modo, o espírito de



trabalho didático-pedagógico que movia e motivava os nossos “formadores” de professores. Questão de método, portanto.

Mas antes da checagem das palavras empregadas, é preciso que consideremos, enquanto operador lógico, que o campo da didática se desdobra por alto em dois paradigmas dominantes: o *tecnicista* e o *crítico*. Esse enquadramento compartilhado conosco por Veiga-Neto (1996) é balizado pela noção de que, por um lado, as concepções tecnicistas procuram transformar a Pedagogia em ciência aplicada, através do oferecimento de técnicas de ensino e aprendizagem que foram testadas em laboratórios de Psicologia, Neurociência e outros saberes afins – a didática como *caixa de ferramentas*. Por outro lado, as vertentes críticas conjecturam a didática no bojo da política, logo se compromissando com questões econômicas e sociais; diminui-se o aspecto prático-operatório pela ênfase na reflexão do docente a respeito dos “seus papéis sociais, as condições sociais e econômicas de seu trabalho, os objetivos políticos embutidos nos conteúdos que ensinam, a dimensão política de suas práticas em sala de aula, o currículo oculto que essas práticas carregam” (VEIGA-NETO, 1996, p. 165).

Isso exposto, vejo como uma tarefa improvável, ou até mesmo infecunda, conectar os escritos em uma ou outra dessas duas perspectivas. Ao destrinchar o que foi feito nos cursos de férias, parece-me mais produtivo problematizar aquele ensino de Geografia como uma arte de ensinar *híbrida* e *complexa* que se valia tanto de alavancas prospectadas pelo paradigma do tecnicismo quanto das deliberações dos movimentos críticos. Da primeira abordagem, encontraremos proposições que defendiam uma guinada rumo ao aperfeiçoamento profissional da docência tomando por base conexões com evidências científicas que vinham sendo fundamentadas pelas pedagogias ativas. Com relação à segunda entrada, identificamos um discurso professoral preocupado com problemas estruturais do Estado brasileiro, como a desigualdade, a miséria, o individualismo, o racismo, etc. Esse discurso, por seu turno, concatenava-se a aspectos valorativos que deveriam estar presentes na escola, como a cidadania e o respeito às diferenças.

A posição de Campos (1970) se encaixava na ideia de um ensino de Geografia enquanto ciência aplicada com inspiração nos princípios da Escola Nova. Dizia ele que dominar os estudos geográficos era condição necessária, mas jamais suficiente, para ser um bom professor. Assim, ele advogava em prol de um docente que conhecesse os achados da Sociologia e da Psicologia, para que a sua didática resultasse em efeitos concretos e mensuráveis. O espírito científico possibilita ao professor conhecer seus alunos e identificar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que eles estão. Mas não só isso: oferece-lhe procedimentos, dinâmicas e recursos inovadores baseados na prerrogativa de que “qualquer uma delas deve se fulcrar na atividade dos alunos, em situação de trabalho de equipe, sob constante orientação do professor” (CAMPOS, 1970, p. 129).



Com efeito, o que está em jogo é a docência *a posteriori*, isto é, que acompanha e aguarda a atividade do aluno para “enfeixar as idéias debatidas, completar assuntos, corrigir ou aprofundar conceitos, explorar o tema sob novo ângulo” (CAMPOS, 1970, p. 129).

É o que foi proposto no curso de férias de 1963: oportunizar a experiência do aluno por meio da aprendizagem em primeira mão, o que significava abandonar o ensino da matéria e substituí-lo por aspectos educativos, como “aprender a estudar”, “aprender a julgar”, “aprender a comparar” e a “aprender a apresentar ideias” (DOTTORI, 1963). É claro que para tal desenvolvimento pedagógico seria necessário mudar a mentalidade do professor, um profissional costumeiramente vencido pela rotina e em geral desconfiado da evolução das ciências e técnicas pedagógicas: “Contra tudo isto é necessário reagir. Didática não é bom senso. Um professor não se improvisa. É um técnico, é um cientista, que pesquisa, trabalha, aperfeiçoa. Não havemos de melhorar o sistema educacional se não modificarmos a peça vital da engrenagem: o professor” (DOTTORI, 1963, p. 6).

Santos (1965) e Dottori (1964) davam pistas nesse novo horizonte do ofício pedagógico. Primeiramente, competiria ao professor sondar os seus alunos sobre os seus conhecimentos prévios e, a partir daí, estabelecer um mapeamento. Em segundo lugar, delimitar em cada turma um centro de “interesses” a ser preenchido por temáticas próximas ao cotidiano dos estudantes e que lhes motivaria; uma elaboração do programa de estudo construída coletivamente, portanto. Nesse princípio de escolha, em que a opinião discente é fundamental, o incentivo deve ser permanente para a correlação dos conteúdos com o a realidade do aluno, o que pode ser feito por meio de excursões nos arredores da escola e com o uso de material didático dotado de recursos visuais (DOTTORI, 1964). Afinal, “Aprendizagem sem aplicação é inócua; nada deve ser ensinado se não tiver alguma aplicação imediata e objetiva, ou algum relacionamento com um objeto a ser aprendido posteriormente” (SANTOS, 1965, p. 297). O desejo de aprender é condicionado à utilidade dos saberes.

Outras palavras e terminologias foram utilizadas no interior desse movimento cujo objetivo era motivar os alunos nas aulas de Geografia. Para torná-las possíveis, alegres e atraentes, Reis (1967) aconselha o professor que comece os encontros atizando a sensibilidade do aluno, operando com assuntos que despertam a curiosidade. Dessa faísca acendida direciona-se para a captura da atenção discente através de recursos e técnicas atrativas. Com esse estágio bem cumprido, é chegado o momento do início da aula, pois agora motivado, curioso e atento, o estudante está sentindo a necessidade de aprender. Para tornar eficiente esse empreendimento, é evidente que tais ações não estão fundadas no verbalismo professado pelo docente, mas sim baseadas no emprego de recursos intuitivos, tais como “os mapas, as estampas, os corpos geométricos, os tabuleiros de areia, os instrumentos e aparelhos, as projeções e gravações, salas-ambiente,



laboratórios, excursões etc., - uma imensa gama de recursos materiais, de contatos com a realidade, de experiências sensoriais” (REIS, 1967, p. 5). Esses artifícios não devem ser escolhidos aleatoriamente, mas partindo do concreto para o abstrato, pois essa é a maneira de dialogar com as condições psicológicas do estudante (CAMPOS, 1970; REIS, 1967).

Por intermédio desses princípios, nos quais “O caminho único para a aprendizagem é o da síntese, pela análise, para a síntese” (SANTOS, 1965, p. 305), a aprendizagem antecede o ensino, isto é, o inverso do que se fazia no ensino de Geografia tradicional. Essa postura presente nos cursos de férias do IBGE vai fundamentar-se na lógica de que o aluno aprende trabalhando, sendo um agente do processo pedagógico e intervindo nos conteúdos definidos pelo programa escolar. E esse andamento só pode dar-se por intermédio das coisas e dos objetos geográficos, e não através de tarefas abstratas e teóricas (OLIVEIRA, 1966; ESPOSEL, 1967).

Nesse aprender fazendo, “poderemos dizer que o material didático realiza o ensino por meio de coisas, em oposição ao ensino verbalista, livresco, que procura realizar o ensino por meio de palavras” (REIS, 1967, p. 6). Opções não irão faltar para o docente engajado. Pinto (1967) e Santos (1969) indicavam a aprendizagem por meio do método de resolução de problemas, onde temáticas contíguas à escola são utilizadas como trampolins para debates, projetos e ações que intervêm diretamente na realidade. Logo, “o professor criará uma situação para os alunos, os quais, individualmente ou em grupo, procurarão nos conhecimentos adquiridos, buscar uma solução para o mesmo” (SANTOS, 1969, p. 40). Além de ser um expediente divertido e enérgico no qual os alunos participam alegremente, alcança resultados profícuos, pois ao resolver impasses provenientes de circunstâncias reais os discentes desenvolvem habilidades de observação, comparação e de raciocínio (PINTO, 1967). Com efeito, trata-se do conteúdo geográfico manuseado e aplicado, propício a reflexões e deduções: exercita a mente e o raciocínio, como concluiria Leontsinis (1967).

Esposel (1967) apostava nos recursos audiovisuais enquanto artifícios pedagógicos, destacando o potencial da imagem como elemento de “grande alcance motivador”, já que ela “vale mais do que mil palavras” e, principalmente, devido ao fato de que “já foi provado cientificamente o fato de as imagens impressionarem mais rapidamente o espírito humano do que os sons. Resultados magníficos serão conseguidos, portanto, combinando-se imagens e sons” (ESPOSEL, 1967, p. 16). Perspectiva compartilhada por Leite (1967), um defensor do que chamava de ajudas visuais; no seu caso, a fundamentação apregoada se refere ao cartaz, ferramenta que dramatiza os eventos geográficos, atribui-lhes olhares que aguçam a curiosidade do observador ao mesmo tempo em que lhe estimulam a esfera intelectual e emotiva. Mas o cartaz não deve ser recurso único nem, tampouco, utilizado excessivamente, mas sim conjugado a outras peças pedagógicas, como o livro didático, os jornais, trechos de filmes, áudios extraídos das rádios. São eles



componentes de uma aula “de tal modo planejada, que um tema dado chega ao clímax sem apresentar os inconvenientes da monotonia” (LEITE, 1967, p. 302).

Transitando por esses achados, em que a soma de esforços em prol de uma aula atrativa e motivadora produziria materiais educativos dinâmicos e interativos, também estavam: a) Musso (1968), sugerindo o manejo de gravuras, fotografias, filmes, slides, fotografias aéreas, desenhos, blocos, diagramas, maquetes, globos, cartas, mapas e atlas nas aulas de Geografia; b) Santos (1969), tratando os seminários, o júri-simulado, a maiêutica e os trabalhos em equipe; c) Pinto (1968), que defendia as excursões, trabalhos no terreno, observações e interpretações de mapas e gráficos; d) Olive (1969), discutindo acerca dos usos pedagógicos do cinema, dos jornais, das revistas e da televisão.

Com esses elementos colocados já podemos antever uma das paisagens escolares que se anunciava no ensino de Geografia da década de 1960. Não era a única e estava longe de abranger a totalidade do território brasileiro – limitação, diga-se de passagem, de qualquer proposta educacional. Porém, é fato que a Geografia escolar não estava à margem do que era considerado à época como evolução pedagógica, na qual o alvo por excelência era a Pedagogia Tradicional escudada pelos seus obsoletos professores. Não por acaso, era sem espanto que Maurício Silva Santos, professor de didática na Universidade do Estado da Guanabara e ministrante da linha de ensino do *Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio de 1969*, assumia a tarefa de definir “a nova posição do professor”. E qual será ela? Define-se por quatro frentes de trabalho: a) não se é só professor, mas também educador, isto é, um profissional com formação integral que sente e vive sua época, dotando-se de saberes das ciências comportamentais e psicológicas; b) atende às demandas de uma geração de jovens que está cansada da escola tradicional: opera, logo, com processos ativos e participativos; c) ele não ensina, leva o aluno a aprender: isso significa orientar a aprendizagem; d) elabora estudos dirigidos, nos quais a autonomia discente adquire centralidade. Em suma, a nova posição do professor efetiva procedimentos que “possam, de um lado, estimular o aluno a refletir, pensar e raciocinar; de outro, que permitam ao aluno expressar-se por escrito ou verbalmente sobre a temática em estudo” (SANTOS, 1969, p. 40).

A esse lugar pedagógico, poderíamos acrescentar que competiria também ao professor de Geografia empreender nos alunos uma postura crítica (WEISS, 1963), auxiliar no desenvolvimento ético-moral (LEITE, 1967), oportunizar a adaptação ao meio em que se vive e colaborar para a sua melhoria (MUSSO, 1968), ensinar a responsabilidade sobre o planeta em que vivemos (GOLDENBERG, 1968), conscientizar a turma da preservação e conservação do meio ambiente (PINTO, 1968), forjar sujeitos dinâmicos/reflexivos (OLIVE, 1969) e ativos/participativos (PADILHA, 1969), defender o progresso humano (LEITE, 1969) e aproximar os estudantes da comunidade (CAMPOS, 1970).



Antes de encerrar a seção, creio ser produtivo tecer algumas linhas em torno da construção atitudinal discente pretendida nas formações pedagógicas do IBGE. Sem a pretensão de esgotar o tema (cuja abrangência seguramente suscitaria um texto à parte), acredito ser necessário pôr em suspensão alguns dos discursos que apregoam uma narrativa conforme a qual, até o advento das perspectivas críticas nos anos 70, o ensino de Geografia estava mergulhado na mais absoluta passividade ideológica, passando ao largo de qualquer postura combativa que se sensibilizasse com os problemas regionais e nacionais. Como dito preponderantemente, “Apresentava-se cartesiana, valorizando as verdades absolutas, e manifesta uma postura mecanicista-reducionista na sua análise espacial” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 38). Enfim, a “geografia do professor” prestes a ser liquidada, cuja denúncia feita com furor por Lacoste (1988) denominava-a neutra, inútil, ingênua e desinteressada.

Bem, mas se fosse o caso de problematizarmos tais narrativas, que enunciados os deslocamentos engendrados nos cursos de férias do IBGE poderiam nos oferecer?

Certamente, argumentos que tornam menos fáceis os gestos que costumam ser endereçados ao ensino de Geografia anterior à década de 1970. Ora, poderíamos chamá-lo de socialmente descompromissado, quando se podia identificar no módulo didático-pedagógico do curso de férias de 1963 a importância dos estudos geográficos para o exercício da democracia? E que corresponderiam a esse exercício a preocupação com as mazelas da desigualdade econômica e social, que infligia duras condições à maior parte da população brasileira? Eis o espírito da participação de Dottori (1963, p. 10-11), ministrante que não desobrigava em nenhum momento a Geografia escolar de “dar ao aluno um quadro real dos problemas brasileiros sem derrotismos ou ufanismos” para, conseqüentemente, “contribuir para a formação da personalidade do aluno, pelo desenvolvimento do espírito de tolerância - religioso, racial, social, etc.”.

Tal discurso encontrava eco em Santos (1965), para o qual caberia às novas diretrizes do ensino de Geografia incluir as necessidades do país no bojo dos seus programas curriculares. Não se tratava de mero enquadramento moral-cívico, mas sim de introduzir o estudante na realidade regional/nacional e ensiná-lo a importância da cidadania através de conteúdos que atendessem aos princípios da formação integral: em síntese, “um caminho para as soluções de problemas que nos afligem” (SANTOS, 1965, p. 300). É a Pedagogia da resolução de problemas introduzida em conexões imediatas com o mundo, tendo o entorno da escola como encaminhamento primeiro de intervenção positiva e valorativa, com os alunos então contribuindo para a solução de questões nervais. Dentre as principais, Goldenberg (1968) citava os problemas sociais e ambientais no Nordeste, o processo desigual e concentrado da industrialização brasileira, o uso sustentável do solo e o desenvolvimento da agricultura paralelo aos impactos ambientais.



Por outro lado, antes de intervir e propor, é necessário compreender o espaço geográfico na sua constituição social e natural, operando com a interdisciplinaridade (PINTO, 1967; WEISS, 1963). O contato com a realidade deve ser direto e atuante, com os conteúdos exercendo pressão cognitiva sobre os sujeitos, fazendo-os pensar sobre o meio em que vivem (MUSSO, 1968). Capacitando-os logo para a autonomia e a solidariedade (GOLDENBERG, 1968; SANTOS, 1965). Eis a responsabilidade da qual não poderá o professor de Geografia descolar-se em momento algum, posto que, como colocado por Olive (1969, p. 12), os dramáticos impasses da sociedade brasileira derivam da falta de “atitudes de compreensão, apreciação, preparação para a vida, espírito de justiça, atitudes democráticas, hábitos de amor e conservação da natureza, atitude de pesquisa das causas e consequências e solução dos fatos”. Por conseguinte, a Geografia escolar deverá estar subordinada a atitudes influenciadas pela ética, pela solidariedade, pela igualdade e pela justiça social. Em outras palavras, formando sujeitos críticos e questionadores que empreendem

a) A compressão econômica sobre o país, determinando a necessidade de a mulher trabalhar; b) a discompressão política: os regimes democráticos e o direito de saber, perguntar e de ter acesso a cultura; c) a discompressão social: uma geração "pra frente" e descontraída. Refusão dos conceitos éticos, sociais e morais; d) substituição do alheamento e da alienação pela participação no processo político nacional. (SANTOS, 1969, p. 35).

Por intermédio de memorização e repetição não seria possível construir esse projeto. Ao contrário, esperava-se que “os alunos, ao terminarem o curso, possuam, para sempre, interêsse por esta matéria e que sejam inteligentemente sensíveis aos ‘comos’ e ‘porquês’ de um mundo que está em contínua transformação” (GOLDENBERG, 1968, p. 16). Essa perspectiva de trabalho não compactuava com aquele cenário encontrado na escola no qual parecia caber à nossa disciplina formar geógrafos-mirins, como diria Dottori (1963), ou futuros professores de Geografia, segundo Weiss (1963).

Eis uma abordagem não mais definida por programas curriculares definidos *a priori*, mas sim por princípios que preconizavam que os professores adaptassem os conceitos à realidade do aluno. Logo, colocando os conteúdos a serviço do paradigma da utilidade e com correspondência imediata aos arredores escolares. Assim, não se aprenderá Geografia: através das suas categorias, os estudantes *aprenderão a aprender*. O ensino geográfico aventado pelos pesquisadores de didática nos cursos de férias do IBGE era entendido como parte indissociável de uma inovadora estrutura educacional balizada por princípios oriundos das pedagogias ativas e das metodologias participativas - referendadas pelas psicologias da aprendizagem. Direcionado, enfim, para uma sociedade desenvolvida e composta por cidadãos críticos, autônomos, conscientes e proativos. Um ensino de Geografia abrigado sob a égide de uma educação “integral” (OLIVE, 1969; GOLDENBERG, 1968).



CONCLUIR E CONTINUAR

Na solenidade de encerramento do *Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio do ano de 1965*, ocorrida na Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Silas Agostinho Ferreira (um dos professores matriculados naquela formação continuada) assumiu o papel de orador da turma e porta-voz dos alunos e professores. Com o seu discurso, transcrito por completo nas atas daquela edição, temos não só a prova de emoção de um profissional fascinado com os conhecimentos aos quais teve acesso durante três semanas, como também um retrato conclusivo da tônica pedagógica posta em cena pelos cursos ofertados pelo IBGE nos anos 60.

Tínhamos em mãos um tesouro sem saber. Éramos verdadeiros cegos diante de um instrumento que ignorávamos fosse tão precioso. Isto nos torna verdadeiros céticos em relação à disciplina que supúnhamos lecionar. Hoje a nossa concepção é outra. Sentimos um reavivamento, um entusiasmo novo e edificante acerca do ensino da Geografia. Autoconfiança, desejo de educar nossos alunos através da Geografia, eis a nova concepção que o curso de férias nos deu. Quantas aulas substanciosas daremos daqui para a frente, face aos ensinamentos úteis que poderemos obter! Aquelas 'aulas' discursivas, maçantes, com os seus relatórios toponímicos, os seus inventários de produção dos países, tiveram um fim para nós, que tivemos a felicidade de fazer este curso. (FERREIRA, 1966, p. 333).

O relato registra o deslumbramento com procedimentos que, seguidos a contento, poderiam fazer da prática pedagógica daqueles professores uma experiência que de fato valeria a pena. Coube ao IBGE e ao Conselho Nacional de Geografia estabelecer uma ruptura com a Pedagogia tradicional, introduzindo as psicologias educacionais e as ciências da educação no bojo do ensino de Geografia. Nesse projeto renovador encontrava-se o esboço para a concretização de uma moderna nação, composta por cidadãos críticos, democráticos e com intervenções qualitativas na realidade. Produzindo, assim, um país justo, igualitário e avançado em termos econômicos, tecnológicos, sociais e ambientais. É por tais motivos que Ferreira (1966, p. 334), finalizando um dos cursos de férias, concluiria que “o Brasil é quem agradece, porque nós professores, particularmente os de Geografia, que agora vamos para as salas de aulas de todos os recantos pátrios, estaremos plasmando as mentalidades daqueles que, no futuro, estarão gerindo os destinos deste país gigante”.

O teor desse documento oratório sintetiza as expectativas presentes em praticamente todas as edições dos cursos de férias fomentados pelo IBGE na década de 1960. Dos escombros de uma disciplina desmoralizada e mnemônica, trucidada por seus professores e merecidamente ignorada por seus alunos, à implementação de um ensino ativo, dinâmico e propositivo, alcançar-se-ia a absolvição da Geografia escolar. Esse foi o *etapismo* posto para jogo naquelas lições. Essa foi, sobretudo, a linha de trabalho pedagógico



definida pelo IBGE no que tocava as suas políticas de formação de professores. Com tais apurações, concluo que dei conta dos objetivos traçados para este artigo.

Por outro lado, pontuo a necessidade de um maior número de pesquisas que se debrucem sobre as conexões entre ensino de Geografia e ditadura civil-militar no caso brasileiro. Se as concepções pedagógicas alavancadas nos anos 60 pelos cursos de férias do IBGE não inauguravam, mas sim continuavam a plataforma de trabalho *geoescolar* que já vinha sendo aprofundada desde a primeira metade do século XX no Brasil especialmente por Delgado de Carvalho (BATISTA, 2018, 2022), é digno de nota que a última formação docente capitaneada pelo IBGE à qual tivemos acesso, referente a julho de 1971, não reservaria mais espaço às discussões teórico-metodológicas do ensino de Geografia, destacando ao invés disso o tema “organização do espaço na faixa tropical” (FUNDAÇÃO IBGE, 1971).

Essa constatação parece reafirmar o desinteresse do IBGE pelo aperfeiçoamento de professores na década de 1970 identificado por Campos (2011). Igualmente, pode ser uma caixa de ressonância da Lei 5692/71 e dos seus desdobramentos (CONTI, 1976). No entanto, se lembrarmos de Nietzsche (1999), para o qual o rigor da ciência sempre é precedido por uma *crença*, poderíamos conjecturar se preeminentes estudos como os de Lívia de Oliveira e Maria Elena Simielli (nos quais o método piagetiano garantiria mapear rigorosamente a aprendizagem geográfica) já não estavam, *a priori*, influenciados pelos pressupostos construtivistas aventados por cursos e pesquisas como aqueles que descrevi neste texto.

Finalmente, mediante o método de trabalho que foi disposto, arquitetado nos termos de Sartre (2015, p. 589) como “uma tomada de distância, uma colocação entre parênteses, que pressupõe justamente uma ruptura de continuidade”, observamos que a narrativa sobre a renovação pedagógica engendrada pelo ensino de Geografia não se mantém quando tornada alvo de problematização. O uso ostensivo desses enquadramentos cronológicos não apenas presume que a Geografia escolar feita até então se achava anacrônica, como também sugere um messianismo de certos pesquisadores contemporâneos, atribuindo-lhes uma ascendência heroica e salvacionista. Pois bem, com esta pequena reparação histórica, talvez os velhos ídolos “aprendam o que significa ter pés de barro” (NIETZSCHE, 2011, p. 11).

Mais do que isso: ao mergulharmos em arquivos até então esquecidos, desconhecidos ou negligenciados, temos uma oportunidade de saber como o nosso pensamento geográfico-escolar opera, como ele pensa, quais princípios segue ou obedece. E, enquanto professores de Geografia, se soubermos como pensamos e porque pensamos como pensamos, podemos quem sabe saber como e por que o pensamento a respeito da Geografia escolar pode pleitear um estatuto próprio e autônomo de ciência. O projeto segue.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. F. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – origens, ideais e transformações**: notas de uma história. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- BATISTA, B. N. **A ordem do discurso geoescolar**. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, UFRGS. Porto Alegre, 2017.
- BATISTA, B. N. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 235-252, 2018.
- BATISTA, B. N. Como dar uma aula de Geografia? **Geografia, ensino e pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e. 33, p. 1- 134, 2019.
- BATISTA, B. N. **Ensinar Geografia para sempre**: encontro com os clássicos. Pelotas: Editora UFPel, 2022.
- BELCHIOR. Apenas um rapaz latino americano. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976.
- CAMPOS, A. P. de S. Didática da Geografia. In: MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. **Curso de férias para professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1970. p. 110-130.
- CAMPOS, R. R. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, N (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 34-47.
- CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia com novas abordagens. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 01 dez. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/901/lana-de-souza-cavalcanti-fala-sobre-o-ensino-de-geografia-com-novas-abordagens>. Acesso em 18 jun. 2020.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. Regulamento e anexos. In: GODOLPHIM, W.; VALVERDE, O. (Orgs). **Curso de férias para professores**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1963. p. 191-245.
- CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R.; GOMES, P. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 15-48.
- CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 57-74, 1976.
- DOTTORI, C. B. Didática da Geografia. In: GODOLPHIM, W.; VALVERDE, O. (Orgs). **Curso de férias para professores**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1963. p. 5-22.
- DOTTORI, C. B. Planejamento no ensino da Geografia. In: VALVERDE, O.; SILVA, J. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1964. p. 181-198.
- ESPOSEL, J. P. Organização de uma aula de Geografia política com o livro “Leituras Geográficas”. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1967. p. 11-16.
- FERRAZ, S. O ensino da Geographia no Brasil. **Revista da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-80, 1923.
- FERREIRA, S. A. Discurso em nome dos professores e alunos. In: GUERRA, A. T.; PINTO, M. M. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1966. p. 332-334.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



FUNDAÇÃO IBGE. **Curso de férias para professores de Geografia do Ensino Médio**. In: LIMA, M. A. (Orgs.). Rio de Janeiro: Departamento de documentação e divulgação geográfica e cartográfica, 1971. p. 2-4.

GOLBENBERG, C. Sugestões metodológicas para o ensino da Geografia. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1968. p. 14-32.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Regulamento e anexos. In: GUERRA, A. T.; DOMINGUES, A. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1965. p. 311-357.

LACOSTE, Y. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LEITE, F. B. Confeção do cartaz na escola. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1967. p. 302-304.

LEITE, F. B. Técnicas visuais no ensino da Geografia. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1969. p. 46-48.

LEONTSINIS, E. A Geografia geral dos continentes. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1967. p. 32-44.

MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, R. Assim se passaram dez anos: a renovação da Geografia no Brasil no período 1978-1988. **GEoGraphia**, Niterói, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2000.

MUSSO, A. J. A necessidade da aplicação da metodologia da Geografia no ensino e na pesquisa. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1968. p. 5-13.

NEHRER, T. Recursos audiovisuais no ensino. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1969. p. 30-34.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo**. Porto Alegre: L & PM, 2011.

OLIVE, L. S. Planejamento no ensino da Geografia. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1969. p. 7-13.

OLIVEIRA, C. Geografia e cartografia. In: GUERRA, A. T.; PINTO, M. M. V. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1966. p. 16-19.

OLIVEIRA, C. A. C. A Geografia escolar: de matéria escolar à disciplina acadêmica. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 55-68, 1998.

OLIVEIRA, C. A. C.; MARQUES, R. Ampliando perspectivas sobre a Geografia escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 160-184.

PADILHA, F. Considerações sobre um plano de aula. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1969. p. 49-54.

PINTO, M. M. V. Conceitos sobre o ensino da Geografia. In: GOLDENBERG, C.; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1968. p. 64-70.

PREVÉ, O. S. D. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1989.



REIS, D. P. A. O material didático no ensino da Geografia. In: GOLDENBERG, C; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1967. p. 5-10.

SANTOS, M. S. Didática especial da Geografia. In: GUERRA, A. T.; DOMINGUES, A. J. P. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1965. p. 295-309.

SANTOS, M. S. O aluno e a participação ativa. In: GOLDENBERG, C; GUERRA, A. T. (Orgs.). **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1969. p. 35-36.

SARTRE, J. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

VESENTINI, J. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 219-248.

WEISS, H. Geografia e educação. In: GODOLPHIM, W.; VALVERDE, O. (Orgs.). **Curso de férias para professores**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1963. p. 23-32.