

A Geografia: de Matéria Escolar a Disciplina Acadêmica*

*Cesar Alvarez Campos de Oliveira***

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as relações entre o discurso geográfico e o contexto de cada época a partir do surgimento da Geografia como matéria escolar, associando-as à utilidade da disciplina, à sua função, aos seus aspectos mais

valorizados e à relação entre a produção do conhecimento geográfico e os conhecimentos ensinados na escola.

PALAVRAS-CHAVE:

Geografia, Disciplina Escolar, Ensino, História, Currículo.

Neste trabalho, apresentaremos, inicialmente, questões relativas às origens e ao desenvolvimento da Geografia como matéria escolar, assim como uma análise das transformações ocorridas no próprio discurso geográfico ou, em outros termos, nas tendências do pensamento geográfico que constituem a base para a seleção dos conteúdos que deverão ser ensinados nas escolas.

A obrigatoriedade do ensino da Geografia durante um longo período levou a uma naturalização da sua existência que, segundo ROCHA (1996, p. 82), seria a responsável pelo pouco questionamento existente sobre as origens dessa disciplina e, também, pelo fato dela ser tratada como se não fosse historicamente construída e, por esse motivo, “perpassada, desde sua gênese, por diferentes interesses que precisam ser explicitados”.

Na busca da explicitação desses interesses, será necessário apresentarmos, ainda que de forma resumida, o contexto histórico-social internacional (ocidental) em que a Geografia, na sua forma de matéria escolar, surgiu e se desenvolveu, assim como as características que ela, consequen-

temente, veio incorporando. Nesse sentido, a história da Geografia vem contribuir para nosso estudo, permitindo-nos iluminar as relações entre o discurso geográfico e o contexto de cada época.

A partir da apresentação do contexto internacional, buscaremos analisar as origens e o desenvolvimento da Geografia como matéria escolar no Brasil. Como é fato sabido, tanto o “modelo de sociedade” quanto o “modelo de educação”, assim como o “modelo de Geografia” brasileiro (escolar ou não) foram construídos dentro da lógica do contexto internacional mais amplo, através de adaptações à nossa realidade.

Em um segundo momento, utilizaremos a contribuição da “história das disciplinas escolares”, que caracteriza-se por uma linha de estudos e pesquisas denominada por GOODSON (1995, p. 118), um dos seus autores mais proeminentes, de *história social das matérias da escola*. Em um sentido amplo, esta área tem como objetivo, ao analisar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo, tornar possível a identificação de fatores ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, possi-

bilitando, assim, “a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares” (SANTOS, 1990, p. 21).

A história das disciplinas escolares pode ser apresentada como derivada da *Nova Sociologia da Educação* (N.S.E.), que, devido à ênfase colocada nos conteúdos de ensino, é identificada por alguns críticos simplesmente como *Sociologia do Currículo* (FORQUIN, 1993). Essa apresenta, segundo FORQUIN (1993): a) a pretensão de ruptura com “a atitude ingênua ou naturalmente ‘positivista’ em relação aos saberes e aos conteúdos da cultura escolar”, b) um valor eminentemente crítico e c) o referencial marxista como pano de fundo. Além disso, a NSE “põe ênfase preferentemente sobre o caráter “subjetivamente construído” da realidade social” no sentido da desnaturalização da construção do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, vemos o currículo como uma invenção social, “como as cidades ou os partidos políticos” (YOUNG apud MOREIRA, 1990, p. 213) e buscaremos compreender a trajetória histórica da Geografia como disciplina escolar, enquanto um processo de construção social para, a partir daí, entendermos melhor a situação atual desta disciplina.

Do pensamento de Goodson, vai-nos interessar a tese de que existem padrões de explicação e evolução das matérias acadêmicas, da qual destacamos como categoria de análise a noção de caráter utilitário e pedagógico de uma disciplina, que poderá contribuir para o entendimento da situação atual do ensino da Geografia.

Para este autor, muitas das disciplinas acadêmicas surgem como uma “evolução” das matérias escolares e, sofrem, no percurso, uma transformação de uma tradição utilitária e pedagógica em direção a uma tradição acadêmica. Segundo ele, a partir do momento que uma matéria escolar consegue assegurar seu lugar no horário da escola, sua presença passa a ser justificada por fatores como pertinência e utilidade, ou seja, a relevância para as necessidades e interesses dos

aprendizes. Mas, conclui, uma ciência, ao adquirir o reconhecimento como matéria acadêmica, tende a romper com o caráter utilitário e pedagógico que a marcou em sua origem, assumindo, então, um caráter estreitamente vinculado a interesses de manutenção de *status* adquirido e recursos (GOODSON, 1990). Sugerimos que nessa mudança de “caráter” se encontra um dos focos responsáveis pelo distanciamento tão denunciado entre a universidade e a escola.

A partir desse momento de reconhecimento acadêmico, segundo Goodson, a academia é que seria a responsável por ditar o que deveria ser ensinado nas escolas de primeiro e segundo graus. Se o interesse da universidade concentra-se agora, como foi dito por ele, na conquista e na manutenção do *status* adquirido, o que será privilegiado por ela, pelo menos no caso da Geografia, que ainda vive uma época de relativa desvalorização¹, é a cientificidade do seu discurso (acadêmico) em detrimento da utilidade dos seus estudos para a matéria escolar. A tese de Goodson deixa, no entanto, uma lacuna, no que se refere à relação entre a Geografia como disciplina acadêmica e a Geografia como matéria escolar, para o período que se segue à sua afirmação na academia.

Finalizaremos este trabalho tentando defender a aplicação dessa tese para o estudo e compreensão do desenvolvimento da Geografia no Brasil, tentando ampliá-la para explicar as recentes transformações internas sofridas pela disciplina, especialmente a partir do surgimento da Geografia Crítica.

UM BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA COMO MATÉRIA ESCOLAR - ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

Vários autores, especialmente os interessados nos estudos sobre o ensino da Geografia, confirmam que essa disciplina acadêmica surge como uma “evolução” da Geografia como matéria escolar (VLACH, 1991a; ROCHA, 1996; VESSENTINI, 1992) e, através de seus depoimen-

tos, nos apresentam, também, o contexto do seu surgimento. VLACH, ao confirmar essa trajetória para a disciplina, nos aponta a “função utilitária e pedagógica” que fundaria a Geografia como matéria escolar:

suas raízes encontram-se na escola, pois ela fazia parte das disciplinas aí presentes, na medida em que inculcava nas crianças e adolescentes a ideologia do nacionalismo patriótico, de decisiva importância na constituição dos Estados-nações europeus de maneira geral, e de maneira particular do Estado-nação alemão, onde surgiu a Geografia moderna (VLACH, 1991a, p. 52. Grifos do autor).

PEREIRA (1989, p. 36), no entanto, alerta-nos para o fato de que para compreendermos “os problemas fundamentais do ensino da geografia é indispensável lembrar que ela já existia bem antes de aparecer no século passado², em sua forma escolar e universitária”. Vale ressaltar uma nota da autora sobre as origens do ensino institucionalizado da Geografia. De um lado cita Nelson Werneck Sodré, que afirma ter sido a Geografia lecionada pela primeira vez por Kant, na Universidade de Königsberg de 1756 a 1796 e, de outro lado, cita Massimo Quaini que, fazendo referência a um prefácio do próprio Kant, afirma ter esse ministrado, além da filosofia pura, dois tipos de cursos a respeito do conhecimento do mundo quais sejam: a antropologia e a geografia física (PEREIRA, 1989). Mas a própria autora, mais adiante, confirma o que parece ser consenso entre vários pesquisadores do assunto (BRABANT, 1989; GIBBIN, 1989; LACOSTE, 1988; OLIVEIRA, 1989; VLACH, 1991b entre outros), ou seja, que a Geografia surge primeiro nas escolas para depois se afirmar nas universidades. Segundo ela, a Geografia se consolida alcançando status acadêmico, no último terço do século XIX, como

conseqüência da necessidade de se formar professores para atender a demanda escolar (PEREIRA, 1989).

Um estudo feito por MARTINS (1993, p. 41) sobre a vida e obra do geógrafo Friedrich Ratzel nos esclarece a questão, ao afirmar que durante o século XVIII não havia a “disciplina” Geografia e sim aulas de geografia sendo ministradas por alguns professores, dentre eles o filósofo Kant. Sobre o surgimento da Geografia universitária a autora nos diz que é na época das grandes viagens científicas

que eclodirá a primeira grande geografia universitária do continente europeu, com Karl Ritter. Em 1807, Ritter é nomeado professor de geografia e de história do ginásio local em Frankfurt. No ano de 1820, a convite de Wilhelm von Humboldt, torna-se professor da Escola Militar de Berlim e, logo em seguida, da universidade desta cidade prussiana, onde será o primeiro professor da recém-criada cátedra de geografia³.

Segundo o geógrafo francês BRABANT, (1989, p. 19), na segunda metade do século passado, quando a Geografia se constitui como ciência ao entrar no circuito da instituição universitária, formou-se um círculo onde professores de Geografia formavam outros professores. Desse modo, segundo ele, a Geografia universitária desembocava quase que exclusivamente na Geografia escolar, moldando-a a sua imagem, abarrotando-a de conhecimentos “indispensáveis” e completando-a até a “apoplexia”.

Verificamos que, no contexto apresentado para o surgimento, constituição e afirmação da Geografia como matéria escolar, na Europa Ocidental do século XIX, destaca-se seu papel utilitário, estreitamente vinculado à constituição dos Estados-nação, à consolidação do capitalismo industrial, à expansão imperialista, assim como do próprio desenvolvimento do sistema escolar.

Esses aspectos ressaltados acima, associados às características próprias da Geografia existentes desde a Antigüidade Clássica⁴, fixam estruturas profundas na constituição do modelo de Geografia escolar europeu, base do modelo de Geografia escolar brasileiro, principalmente em sua vertente francesa⁵. Pode-se afirmar que, desde sua criação, à Geografia como matéria escolar no país está reservado o papel de trabalhar com a descrição de fronteiras, aspectos físicos e outros temas que caminham em direção ao discurso da “naturalização” da construção do espaço (social).

Apesar de Rocha afirmar que a Geografia escolar no Brasil não surgiu com a função de trabalhar o aspecto ideológico do nacionalismo-patriótico, como na França (ROCHA, 1996), parece-nos claro que ela foi concebida sob a influência ideológica do projeto de consolidação e expansão do modelo de sociedade capitalista ocidental. CORDEIRO (1995), citando um estudo de Circe Bittencourt sobre a introdução da História como matéria escolar no país, que junto com a Geografia formavam uma só disciplina, aponta para o fato de que essa introdução se deu com sentido semelhante ao da França: concebida como uma “necessidade social”.

* De qualquer maneira, o importante aqui é que essa foi uma das principais características do modelo europeu, “transferido” para o nosso país. Além do disso, essa função terá, mais tarde, um papel fundamental.

A Geografia escolar brasileira surge e se afirma, portanto, influenciada pelos contextos econômico, social e político que determinam as políticas educacionais da época. Dessa forma, ativam-se os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes⁶, que irão orientar a seleção e a organização dos conteúdos que, por sua vez, possibilitarão a eficácia do caráter utilitário da emergente disciplina.

Desde seu surgimento é durante toda a primeira metade deste século a descrição exaustiva, a ênfase nos aspectos físicos, o discurso da neutralidade e a busca da verdade por meio da lógi-

ca técnico-científica compunham a tônica dominante da Geografia trabalhada em sala de aula, hoje conhecida pelo rótulo de Geografia Tradicional⁷. No período seguinte, ou seja, nas primeiras décadas da segunda metade deste século, as grandes mudanças ocorridas na Geografia como ciência, especificamente com o surgimento da Nova Geografia⁸, não irão provocar alterações de cunho significativo na estrutura e na concepção de trabalho de sua versão escolar.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Geografia passa por um momento de profundas mudanças. Segundo SANTOS (1980, p. 39), “a Geografia não podia escapar às enormes transformações ocorridas em todos os domínios científicos”. Ou seja, a associação entre a Geografia e a teoria analítica viria fundar uma “Nova Geografia” caracterizada pela “visão sistêmica, a utilização de modelos e a submissão à lógica matemática... [que] ...penetraram fortemente nas ciências naturais e sociais a partir dos anos cinquenta” (GOMES, 1996, p. 254). A Nova Geografia, também conhecida como Geografia Quantitativa ou teórica, ou, ainda, analítica, ao priorizar a quantificação, a racionalidade científica, a busca de modelos e sistemas e o discurso da verdade e da neutralidade nas ciências tem em sua versão escolar uma forma bem parecida com a versão escolar da Geografia que se praticava, vista a partir desse momento como ultrapassada e tradicional.

Como a Nova Geografia não conseguia dar conta da explicação da realidade social, continuamos, pelo menos no âmbito escolar, sem muitas mudanças substanciais.

A partir do final da década de 70, com o surgimento da Geografia Crítica⁹, passa-se a questionar os fins e os meios das abordagens até então predominantes na Geografia. Essa proclamação renovação na/da Geografia vem afirmar a importância do aspecto político nos estudos dessa disciplina. No contexto internacional desse período, podemos destacar a importância da polarização de posições políticas em torno da Guerra

Fria que se materializavam nas discussões entre o capitalismo e o socialismo. No contexto nacional, vivíamos uma época de democratização conservadora, com um regime de ditadura militar iniciando uma abertura democrática que, por sua vez, ampliava o debate entre posições conservadoras e progressistas ou, em outras palavras, entre esquerda e direita.

A Geografia Crítica, com fundamentação predominantemente marxista, nasce trazendo consigo um caráter essencialmente utilitário cujos objetivos principais seriam: lutar contra as injustiças e desigualdades sociais e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Porém, segundo SANTOS (1997, p. 170), apesar dos estudos chamados marxistas terem se tornado “uma das colunas fundamentais” da Geografia Crítica, ela não é exclusiva dos marxistas, pois existiam outros geógrafos não “propriamente marxistas” que também “criticavam a visão anterior da geografia e propunham uma outra perspectiva”¹⁰.

Apesar de suas intenções explícitas, essa renovação da Geografia ocorreu mais no nível da crítica e menos no nível da análise, ou seja, desenvolveu-se a crítica sem um considerável avanço na proposição de alternativas, provocando assim a mobilização mas não a construção de outras possibilidades (MOREIRA, 1992; SANTOS, 1997). Mas, mesmo assim, com o surgimento da Geografia Crítica e seu desenvolvimento durante os primeiros anos da década de 1980, assistimos a uma reorientação do ensino da disciplina em algumas escolas, mesmo que na prática não tenha havido, como nos diz VLACH (1987), um alcance nacional de grandes proporções.

Se, por um lado, as características da Geografia Tradicional permaneciam, ainda na década passada, muito vivas dentro de nossas escolas, por outro lado, essas mudanças foram percebidas por boa parte dos professores de Geografia. Como contribuição importante da Geografia Crítica, destaca-se a iniciativa de introduzir o discurso crítico nos livros didáticos que se-

riam utilizados pelos professores de primeiro e segundo graus¹¹.

Em nome de uma Geografia Crítica, alguns estudos, especialmente os relacionados aos aspectos físicos, como por exemplo os estudos sobre relevo, clima e vegetação, passam a ser desvalorizados como conteúdos escolares. No entanto, não são excluídos, devido à preocupação ambiental que aparece como mais um compromisso político da proposta da Geografia Crítica. Os conteúdos da Geografia Física passam, grosso modo, a ser “sinônimos” de Geografia Tradicional, na medida em que são associados à memorização. A supremacia, agora, passa a ser dos aspectos humanos que trazem embutidas as discussões políticas¹², que, de forma resumida, estavam, na época, associadas ao caráter político-ideológico das discussões entre capitalismo e socialismo ou direita e esquerda.

A Geografia Crítica surge, portanto, 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 e a busca da verdade através da lógica técnico-científica. Mas, segundo VLACH (1990, p. 81), as pretensões da Geografia Crítica parecem não ter tido o sucesso esperado. Para ela, se consultarmos a literatura geográfica crítica mais recente poderemos constatar que ela aborda os mesmos temas, autores e conteúdos da Geografia Tradicional sob um novo “verniz” - o da “modernidade marxista”.

Se por um lado a afirmação da autora é verdadeira, por outro, também o é, o fato de que uma mudança radical na metodologia de qualquer ciência, mesmo com a preservação de temas, autores e conteúdos, já contribui para transformá-la em uma ciência “nova”, ainda que, como argumenta a mesma autora, não seja suficiente “para o trabalho da reflexão, isto é, para o trabalho do pensar (que se diferencia do conhecimento), uma mudança do método” (VLACH, 1990, p. 87).

O início da década de 1990 nos apresenta um contexto bem diferente do descrito anteriormente. Com o fim da Guerra Fria, o fim do socialismo real e o advento da proclamada “nova ordem internacional”, a própria Geografia Crítica, estreitamente vinculada à defesa do socialismo, passa a ser questionada e acusada de ultrapassada. Conceitos como o de classe social passam a ser questionados; o marxismo passa a ser apontado, inclusive por alguns ex-marxistas, como superado; anuncia-se, também, o caráter ultrapassado das discussões entre direita e esquerda. A Geografia Crítica de testemunha de acusação passa a réu.

Sendo assim, tornam-se sem sentido, descontextualizadas, algumas das discussões mais importantes da Geografia Crítica pertinentes à escola. Instaura-se a crise, no sentido em que MOREIRA (1997, p. 7) a define, caracterizando-a

por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e da visão de mundo da teoria e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos.

Nos últimos anos, presenciamos o fortalecimento do neoliberalismo como sistema político-econômico hegemônico, no interior do processo de globalização. Assistimos também ao surgimento da proclamada pós-modernidade (HARVEY, 1993; CANCLINI, 1995) que, ao que tudo indica, não se afirma enquanto ruptura epistemológica, mas traz consigo o importante papel de anunciar a atual crise de paradigmas. GIROUX (1993, p. 46) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que, ainda que seja fácil “descartar o pós-modernismo como sendo simplesmente uma palavra-código para uma nova moda teórica”, o termo precisa ter sua importância reconhecida “porque dirige nossa atenção para uma série de mudanças e desafios que são parte de nossa época”.

É nesse contexto atual, época de incertezas, de crise de paradigmas, de mudanças e desafios, época de indefinição dos rumos da globalização, que sugerimos a realização de estudos direcionados à busca do entendimento dos processos de seleção e organização dos conteúdos escolares da Geografia. Dessa maneira, poderemos ampliar o debate em torno das possibilidades críticas de ensino da Geografia e da utilidade de nossa disciplina.

A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES PARA O CASO DA GEOGRAFIA

Goodson associa diferentes momentos da história social da Geografia aos três estágios identificados para a elaboração do modelo de evolução por ele apresentado¹³ que, resumidamente, podem ser descritos assim: 1) o estágio do surgimento, vinculado a uma função utilitária e pedagógica; 2) o estágio de busca da afirmação, caracterizado pela conquista de um caráter científico para sua auto-afirmação e pelo afastamento da função do estágio anterior em direção à busca de status; e 3) o estágio da consolidação da afirmação, quando a disciplina tenderia a perder o vínculo com a função utilitária e pedagógica que a gerou, passando a se preocupar, fundamentalmente, com a manutenção do status adquirido (GOODSON, 1990). Essa associação vai exigir, portanto, que cada momento seja visto como apresentando singularidades que os distinguem dos demais, o que, por sua vez, vai nos levar à criação de periodizações.

Utilizaremos, como contribuição da história do pensamento geográfico, para endossar a formulação de Goodson, a periodização apresentada por GOMES (1996). O autor identifica “três grandes momentos” que associa, respectivamente, aos três grandes cortes no pensamento geográfico apresentados por Paul Claval:

a) “os tempos heróicos”, que corresponderiam “à transformação trazida pelo triunfo do espírito naturalista no final do século XVIII e os nomes de Humboldt e de Ritter são lembrados

como os mais representativos desta mudança, que se traduziu por uma sistematização da explicação e por uma descrição metódica na geografia”;

b) “a geografia clássica”, que corresponderia “ao momento de institucionalização da disciplina e foi marcado por uma compartimentação do saber geográfico”, situado no final do século XIX;

c) “a geografia moderna” associada ao “grande corte...vivido nos anos 50” e que *correspondeu à transformação da geografia em uma ciência social* (GOMES, 1996, p. 46).

O primeiro “grande momento” apresentado por Gomes corresponde ao estágio anterior ao estágio 1 de Goodson no qual, segundo ele, “a matéria era ensinada por não-especialistas e compreendia uma ‘coleção monótona de fatos e cifras geográficas” (GOODSON, 1990, p. 249). Nesse momento era predominante o interesse pelas descrições regionais e pela cartografia, ambas baseadas, principalmente, em relatos de viagens¹⁴.

O segundo “grande momento” pode também ser associado ao estágio 1 de Goodson: o do surgimento da Geografia como matéria escolar no século XIX, que passa logo a exigir uma base universitária para a formação de professores especializados. Acrescente-se a expansão do sistema escolar vivido nesse período, que aumentou a demanda de tais professores. No contexto do seu surgimento, como já vimos, identificamos como “caráter utilitário” da disciplina o papel de inculcar nos alunos a ideologia do nacionalismo patriótico, o que para o caso específico do Brasil pode ser melhor explicado como uma “pedagogia do cidadão”¹⁵. No caso brasileiro, identificamos o início desse “estágio” com o surgimento da Geografia como matéria escolar em 1837, no Colégio Pedro II. Esse estágio se estenderá durante todo o período imperial e, durante tal período, o ensino de Geografia se manterá sem muitas alterações em suas características principais, ou seja, o conteúdo ensinado e a forma de se ensinar. Segundo Rocha, praticou-se, durante todo esse período, a geografia descritiva, enciclopédica, distante da realidade do aluno. Mas,

segundo ele, estas características, “começariam a sofrer profundos questionamentos a partir do fim do século passado” (ROCHA, 1996, 178).

Estes questionamentos, referidos na citação acima, estão relacionados a um processo de transformação geral, mais amplo, de construção e de afirmação da ciência dentro do projeto da modernidade, ou seja, de ênfase no cientificismo e na racionalidade segundo os moldes positivistas. A Geografia, sempre acompanhando tais processos gerais, entra em nova fase, que associamos ao estágio 2 apresentado por Goodson: a busca da afirmação.

No que diz respeito à formulação de Gomes sobre os “grandes momentos” da Geografia, identificamos o surgimento da Nova Geografia ou Geografia Quantitativa com o estágio 3 de Goodson, na medida em que ela se apresenta como a forma mais bem acabada que a disciplina poderia ter dentro das concepções (da época) do projeto de modernidade.

Dois geógrafos brasileiros confirmam o exposto por Goodson: SANTOS (1980, p. 73), escrevendo sobre a Nova Geografia, afirma ser ela a representante da “exaltação da tendência positivista que sempre influenciou a Geografia, desde que esta foi criada como uma disciplina moderna, ambicionando um lugar na classificação das ciências”.

GOMES (1996), referindo-se aos autores relacionados à Geografia Quantitativa, ressalta a unanimidade quanto à necessidade de alinhamento metodológico com as demais disciplinas científicas para, assim, ser considerada como parte do grupo. Tínhamos, assim, uma Geografia científica e racional legitimada por um método lógico-matemático.

GOODSON (1996, p. 248-249) argumenta, para o caso do Reino Unido, que pode ser útil para entendermos o caso brasileiro, que

por volta de 1970 a Geografia tinha terminado sua ‘longa marcha’ em direção à aceitação como uma disciplina acadê-

mica: de agora em diante seu futuro seria na verdade determinado não na sala de aula das escolas elementares e secundárias, mas nos campos de batalha intelectuais da universidade.

Em resumo, o estudo de Goodson, a despeito de sua utilidade, nos deixa uma lacuna no que tange à importante relação entre a Geografia acadêmica e a escolar no momento que se segue à sua afirmação e aceitação como disciplina acadêmica. Suspeitamos que a “longa marcha” em direção a essa aceitação como disciplina acadêmica parece não ter chegado ao fim e que talvez tal “fim” nem sequer exista, o que implicaria dizer que a “aceitação” é provisória.

OS DESDOBRAMENTOS DA HISTÓRIA SOCIAL DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR A PARTIR DE SUA “ACEITAÇÃO” COMO DISCIPLINA ACADÊMICA

A Geografia, ao se afirmar como disciplina acadêmica, afastou-se de seu caráter inicial, vinculado à *pertinência e utilidade*, características da emergente matéria escolar, até um estágio no qual se perdeu o vínculo com essas funções gerando, com isso, um maior distanciamento entre a universidade e a escola. As conseqüências desses fatos só deixariam, para a matéria escolar, duas alternativas:

a) extinguir-se como tal, o que implicaria, conseqüentemente, pelo menos no caso do Brasil, a possível extinção dos cursos universitários de Geografia. Nesse caso, a própria Geografia universitária também deverá estar sensível às renovações relativas à “utilidade e pertinência” como condição necessária à sua sobrevivência¹⁶, já que se trata de um curso sem muitas opções no mercado de trabalho para seus egressos¹⁷.

b) criar as bases para sua renovação e revitalização, apresentando-se como uma disciplina útil, justificando, assim, sua existência como matéria escolar.

A Geografia escolar, aqui relacionada a professores e alunos, assim como outras disciplinas escolares, não suporta um vínculo frágil entre o teórico e o prático, ou, em outras palavras, uma produção teórica em descompasso com uma função *utilitária e pedagógica*. Tal descompasso implica crise e ameaça.

Dentre as duas alternativas apresentadas para a disciplina, venceu a da renovação.

A GEOGRAFIA CRÍTICA COMO UMA “DISCIPLINA NOVA”: A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA

A Geografia Crítica surge como oposição explícita à Geografia Quantitativa, rotulada pelos primeiros de “tradicional” e acusada de estar servindo aos interesses econômicos, políticos e ideológicos do grande capital. Surge, portanto, trazendo consigo a importante tarefa de tornar os conhecimentos geográficos úteis ou, nas palavras de GOODSON (1990), torná-los relevantes *para as necessidades e interesses dos aprendizes*.

Se, por um lado, a Geografia Quantitativa representou a possibilidade do reconhecimento ou aceitação acadêmica da disciplina, por outro, ao perder o vínculo com o que vimos chamando de “caráter utilitário e pedagógico de uma disciplina”, tornou a Geografia escolar uma disciplina desvalorizada pelos alunos. Não é à toa que os primeiros discursos da Geografia Crítica vêm carregados de adjetivos do tipo: uma disciplina mais generosa, prazerosa, útil, interessante, ativa. Em suma, a Geografia Crítica vem buscar, tentando garantir sua sobrevivência, criar novos vínculos entre o teórico e o prático. Surge, assim, com uma proposta de criar uma nova função de *utilidade e pertinência* para a disciplina.

Conforme apresentamos na seção referente ao histórico da Geografia como matéria escolar, o ensino da Geografia no Brasil, desde sua criação até o surgimento da Geografia Crítica, foi bastante homogêneo no que tange ao método e aos objetivos. A proposta de renovação em pauta, no entanto, implicou uma mudança tanto na

seleção dos conteúdos (os aspectos físicos, por exemplo, perdendo seu papel central) quanto na metodologia de trabalho (o foco não mais no professor com seus saberes legítimos, mas sim no aluno e no seu espaço vivido).

Mas a quem estaria cabendo, nesse momento, a tarefa de definir e orientar o que deveria ou não ser importante para ser ensinado nas escolas? Segundo GOODSON (1990), a partir do momento em que nossa disciplina atinge o “estágio” da consolidação da afirmação acadêmica, será a academia a responsável por definir o que deve ser ensinado nas escolas de 1º e 2º graus. Portanto, se a Geografia Quantitativa era, então, a Geografia da “aceitação” acadêmica, poderíamos concluir, erradamente, que o movimento da Geografia Crítica não tinha ligações com a universidade. Defenderemos, adiante, a idéia de que no movimento da Geografia Crítica existia um grupo de liderança de geógrafos que, se não estavam institucionalizados, mantinham uma forte aproximação com a academia e, por isso, já participavam do que Goodson chamou de “campos de batalha intelectuais da universidade”. Se, por um lado, não podemos afirmar que ela foi um movimento gerado no interior da universidade, por outro, a sua institucionalização parece ter-se dado rapidamente¹⁸

Tal rapidez pode ser explicada, em parte, como uma necessidade de resolver os problemas colocados para a matéria na escola, a partir da afirmação da Nova Geografia na universidade. O controle da Geografia na universidade por esses especialistas colocava problemas para a matéria escolar, que eram percebidos, também, pelos próprios professores universitários. GOODSON (1990, p. 242), citando um professor de faculdade que estava preocupado com a situação da Geografia como matéria escolar, argumenta que

deve-se reconhecer e é necessário olhar de uma forma renovada para nossos objetivos e reexaminar o papel e a natureza da geografia na escola. Não é difícil identi-

car as causas da insatisfação crescente. Os alunos sentem que os currículos atuais têm pouca relevância para suas necessidades e assim seu nível de motivação e compreensão é baixo.

Mas, ao mesmo tempo que a rapidez da institucionalização da Geografia Crítica pôde ajudar a resolver, em parte, tais problemas da escola, também limitou o próprio debate acadêmico. SANTOS (1997) vincula essa limitação, entre outras coisas, ao fato de os geógrafos críticos terem se institucionalizado, o que, segundo ele, veio criar obstáculos ao desenvolvimento de idéias, devido à arquitetura da vida acadêmica brasileira.

Porém, quanto as pessoas envolvidas no movimento que lançou a Geografia Crítica, tratavam-se de pessoas muito ligadas ao meio acadêmico: estudantes, recém-formados, mestrandos e mestres, doutorandos e doutores, assim como professores universitários (em exercício ou não). Além do mais, não consta em nenhum dos textos pesquisados referência a debates da Geografia Crítica realizados, de forma ampla e sistemática, entre professores de 1º e 2º graus. Pelo contrário, as discussões estavam se ampliando, se institucionalizando, mas não pareciam estar atingindo o ensino nas escolas:

Quando, na década de 1970, começou-se a criticar a geografia tradicional de raízes positivistas, tanto em encontros de estudantes, congressos da AGB como nas universidades, uma contradição logo ficou clara: aquilo que era discutido em nível acadêmico não tinha desdobramento no nível de sua aplicação aos programas de ensino de 1º e 2º graus. (PEREIRA, 1996, p. 49)

Em transcrição de palestra realizada no ano de 1984, em São Paulo, durante treinamento para professores de Geografia, GONÇALVES (1987, p. 10) defende a necessidade de se ampliar a participação no debate da Geografia Crítica, princi-

palmente para os professores das escolas de 1º e 2º graus:

Que criticidade é esta que continua sendo um discurso de poucos, muitas vezes hermético, que em vez de ampliar o espaço de reflexão continua limitado ao restrito espaço da Universidade? Afinal, até mesmo por força de lei, é nas escolas de 1º e 2º graus que se desenvolve a maior prática social daqueles que são formados em Geografia.

Assim, a partir desse momento, os rumos da renovação, no que diz respeito aos debates em torno do que deve ser ensinado, tomam, agora, o caminho da universidade para a escola ou, utilizando os termos de Goodson, dos grupos de “alto status” para os grupos de “baixo status”. Começa, desse modo, a surgir a preocupação de grupos ligados ao meio acadêmico em levar tais discussões à escola, como, por exemplo, iniciativas da AGB de promover palestras de geógrafos de diferentes áreas para professores, nas quais seriam discutidos os “problemas das antigas abordagens didáticas da geografia tradicional e as possibilidades de novas abordagens” (PEREIRA, 1996, p. 49). A Geografia Crítica acadêmica começa a ter, então, uma certa influência nos processos de organização, seleção e ensino dos conteúdos para o 1º e 2º graus, ainda que de forma tímida e superficial. Retomando GOODSON (1990, p. 235-236):

uma tradição de trabalho acadêmico na matéria está emergindo juntamente com um corpo de especialistas treinados, do qual são recrutados os professores. ... A lógica interna e a disciplina da matéria estão se tornando crescentemente influentes sobre a seleção e a organização do seu conteúdo.

Essa influência pode ser exemplificada com o aumento significativo das publicações, a partir

do final da década de 70 e início de 80, de livros didáticos que seguiam as orientações da Chamada Geografia Crítica¹⁹, assim como de textos críticos de Geografia em revistas e livros²⁰, que teriam a função de difundir os debates “acadêmicos” no âmbito da escola.

A rapidez com que se percorreu esse caminho - do surgimento da Geografia Crítica até a sua institucionalização ou reconhecimento na academia -, é ressaltada por Ruy Moreira em seu balanço dos dez primeiros anos do movimento de renovação da Geografia no Brasil, a partir de 1978. O autor apresenta-nos dois momentos distintos:

num primeiro, aquele do impulso imediato do 3º ENG, desenvolve-se um mergulho crítico às raízes do discurso geográfico que indaga sobre seu sentido e significado (“o que é, para que e a quem serve a Geografia”); num segundo, que se pode situar pela segunda metade da década de 80, o movimento de renovação perde o ímpeto e tende à atrofia. (MOREIRA, 1992: 6)

Moreira conclui que: “(...) o primeiro, é um momento combativo; o segundo, da tendência a tornar-se a nova oficialidade” (idem), o que corresponderia, na análise de GOODSON (1990, p. 235-236), à consolidação da aceitação ou afirmação acadêmica ou ainda *um prelúdio ao desencantamento*. Conseqüentemente, se essa aceitação como nova oficialidade é referente à academia, a preocupação fundamental passará a ser, de novo, a manutenção do status adquirido quando, mais uma vez, os olhares não se voltarão para a escola.

Novamente, a Geografia tende a se preocupar mais com as questões acadêmicas internas, institucionais, com a manutenção do status adquirido (dessa vez pela Geografia Crítica) do que com as questões relativas ao ensino. Se na Geografia, como denuncia Santos, “sempre, e ainda

hoje, se discute muito mais sobre a geografia do que sobre o espaço, que é o objeto da ciência geográfica” (SANTOS apud RUY MOREIRA, 1992, p. 14) imaginamos a pouca atenção destinada, então, às discussões sobre o ensino desse mesmo objeto.

Acrescenta-se a isso, conforme já mencionamos, o fato de que o avanço do debate crítico na Geografia foi limitado por questões relativas à estrutura institucional de nossas universidades. Segundo Santos, um grande problema da universidade brasileira são as “clivagens, de grupos e políticas, ... que “reduzem o trânsito das pessoas e das idéias” (SANTOS, 1997, p. 174).

Na interpretação de MOREIRA (1992, p. 12), a limitação do debate materializou-se em um corte na “linha de progressiva radicalidade” que apontava a direção da renovação da Geografia, segundo ele, “a ruptura”. Baseado nessa interpretação, o autor nos apresenta assim a Geografia Crítica:

A linha do mergulho não esticou-se ao fundo mais profundo do materialismo histórico. Partiu-se ao meio caminho e desviou-se por um atalho: o da ‘Geografia Crítica’, no fundo uma restrição de caminhos (MOREIRA, 1992, p. 13).

Se, por um lado, a Geografia Crítica realmente significou uma restrição de caminhos críticos possíveis e se apresentou como “o caminho” trilhado pela renovação, por outro lado, as questões surgidas no contexto do início da década de 1990, impuseram a interdição desse caminho indicando várias possibilidades de trilhas e desvios.

Nesse sentido, sugerimos a realização de estudos voltados às análises de experiências que apresentem diferentes possibilidades de caminhos para as abordagens críticas em Geografia. Esses viriam contribuir para a ampliação do debate acerca da utilidade de nossa disciplina e das alternativas críticas possíveis, para nós professores, de ensino de Geografia.

NOTAS:

- * Este trabalho é uma síntese do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Uma abordagem crítica no ensino da Geografia: o caso do CAP/UFRJ*, defendida no Curso de Mestrado em Educação na UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em dezembro de 1997.
- ** Professor Assistente do Colégio de Aplicação da UERJ. Mestre em Educação pela UERJ.
- 1 Basta ver, de uma maneira geral, a distribuição do número de aulas de cada disciplina por semana nas escolas.
- 2 Para um estudo aprofundado sobre as origens da Geografia, ver Sodré (1986), especialmente o capítulo “Formação da Geografia”.
- 3 Para maiores detalhes sobre o surgimento da Geografia como disciplina universitária, ver especialmente o capítulo 2 desta obra.
- 4 Esta, de forma resumida, se caracterizava pelo seu aspecto cartográfico, enciclopédico e descritivo muito ligado aos relatos de viagens.
- 5 Sobre a influência da Geografia francesa no Brasil, Rocha nos diz que “nem uma evidência nos faz pensar que ao ser inserida no Brasil, quando da ‘transplantação’ do modelo curricular francês realizada nas primeiras décadas do século passado, o ensino desta disciplina tenha inicialmente tido aqui outra finalidade que não fosse a de fornecer informações genéricas, verdadeiramente enciclopédicas, de um mundo em franco processo de expansão” (ROCHA, 1996, p. 156).
- 6 Para Michael Young “os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes” (FORQUIN, 1993, p. 92).
- 7 VESENTINI (1992: 44), referindo-se à transição de uma Geografia escolar tradicional para uma Geografia escolar crítica define assim a primeira: “(...) todos sabem a que se refere: o paradigma A terra e o homem, a ordem preestabelecida dos assuntos: relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, habitat rural, cidades, extrativismo, agricultura, indústrias (...)”
- 8 É comum na literatura sobre Geografia encontrarmos os termos “Nova Geografia” como referência à Geografia Quantitativa e “Geografia Nova” referida à Geografia Crítica. Para um

estudo mais aprofundado destas tendências sugerimos a leitura dos livros de Milton Santos *Por uma Geografia Nova - da crítica da Geografia a uma Geografia crítica* (1980) e *Novos rumos da Geografia brasileira* (1982) publicados pela editora Hucitec; e do livro organizado por Ruy Moreira *Geografia: teoria e crítica - o saber posto em questão* (1982), publicado pela Vozes.

- 9 Como marco do surgimento da Geografia Crítica, vários autores indicam o ano de 1978, principalmente pela realização do 3º Encontro Nacional da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) em Fortaleza (CORRÊA, 1982; MORAES, 1991; MOREIRA, 1992).
- 10 SANTOS (1997, p. 170) faz referência a um grupo conhecido como *geógrafos socialmente engajados* dos Estados Unidos, que ao chegar ao Brasil foi sufocado, por um lado, pela ditadura militar e, por outro, pela institucionalização da disciplina.
- 11 VESENTINI (1989, p. 170) apresentando o contexto da desagregação da ditadura militar no Brasil a partir de meados da década de 1970, nos diz que “é aí que se enraíza o florescimento de livros didáticos renovadores, com forte carga crítica”.
- 12 Para um maior aprofundamento sobre esta discussão recomendamos o texto de Ruy Moreira (1992) *Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil. 1978-1988)*. Ainda sobre esta divisão entre Geografia Física e Geografia Humana, mas tratando dos aspectos relacionados à divisão institucional dos profissionais engajados em cada uma destas “correntes”, recomendamos o texto de Milton Santos (1997) *Espaço, mundo globalizado, modernidade*.
- 13 O modelo de Goodson é baseado na análise feita por Layton para a evolução da matéria de Ciências a partir do século XIX, que serviria para fundamentar um modelo provisório de evolução das matérias escolares dentro do currículo secundário, onde são definidos três estágios pelos quais as matérias passariam.
- 14 “Nos séculos XVI e XVII, chamava-se de geógrafo a pessoa que fazia mapas, o que hoje seria o cartógrafo” (GONÇALVES, 1987, p. 13).
- 15 Em trabalho sobre a História como disciplina escolar, Cordeiro utiliza esta expressão ao analisar o surgimento desta disciplina conforme François Furet: “O ensino da disciplina surge então como uma verdadeira ‘pedagogia do cidadão’, encarregada de difundir a noção de progresso - encarnada na constituição da Europa e da civilização ocidental - e apresentar uma imagem da formação da nação capaz de constituir um determinado corpo de valores nacionalistas” (CORDEIRO, 1995, p. 1).
- 16 A partir da década de 70, principalmente, tornam-se mais freqüentes os debates em torno da manutenção da Geografia no currículo das escolas de alguns países, como por exemplo na França e no Brasil, com constantes ameaças de extinção. Vesentini, defendendo a crescente importância da Geografia para o momento atual, nos lembra que nos Estados Unidos, a Geografia chegou mesmo a ser abolida como disciplina dos currículos escolares nos níveis elementar e médio sendo substituída pelos “Estudos Sociais”. Porém ela retorna ao currículo no final da década de 1980 (VESENTINI, 1996: 217).
- 17 Segundo OLIVEIRA (1989, p. 28), “a prática atual dos geógrafos tem sido, na sua grande maioria, o trabalho como professor de geografia, quer no ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, quer nos afins (madureza, supletivo, Mobral, etc.)”.
- 18 No começo da década de oitenta, porém, quando iniciamos o curso de Geografia na PUC-Rio, a orientação da Geografia Crítica já era a predominante no curso, o que sugere a sua rápida institucionalização.
- 19 Como exemplos podemos citar os livros de Melhem Adas: *Geografia* (Editora Moderna), os de Carlos Walter Porto Gonçalves e Jorge Luiz Barbosa: *Geografia Hoje (Ao Livro Técnico S/A)* e os de José William Vesentini e Vânia Vlach: *Geografia Crítica* (Editora Ática).
- 20 Ruy Moreira (1992) nos apresenta uma interessante análise das publicações de textos geográficos em livros e revistas do final da década de 1970 e início de 1980.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.) *Para onde vai o ensino de geografia?*, p. 15-23. São Paulo: Contexto, 1989. 144 p.

- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos - conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. 266 p.
- CORDEIRO, Jaime F. P. *A História como disciplina escolar: inovação e tradição no Brasil (décadas de 70 e 80)*. Trabalho apresentado na 18ª reunião anual da ANPEd, mimeo, 1995. 11 p.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia brasileira: crise e renovação. In: MOREIRA, Rui (org). *Geografia: teoria e crítica - o saber posto em questão*, p. 115-121, Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. 236 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.
- GIBBIN, Beatrice. A geografia, disciplina subjugada. In: VESENTINI, José W. (org.) *Geografia e ensino - textos críticos*, p. 135-148, Campinas: Papirus, 1989. 201 p.
- GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*, p. 41-69, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232 p.
- GOMES, Paulo Cesar da C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 366 p.
- GONÇALVES, Carlos Walter P. Reflexões sobre Geografia e Educação: Notas de um debate. In: O ensino da geografia em questão e outros temas, *Terra Livre*, n.2, São Paulo: Marco Zero, p. 9-42, julho/1987.
- GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, p. 230-254, 1990.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna - Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. 349 p.
- LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988. 263 p.
- MARTINS, Luciana de L. *Friedrich Ratzel através de um prisma*. Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. 128 p.
- MORAES, Antonio Carlos R. *Ideologias geográficas - espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. 156 p.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. 2.ed., Campinas: Papirus, 1990. 232 p.
- _____. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. Concurso de professor titular de Currículo e Ensino da Faculdade de Educação da UFRJ, mimeo, 1997. 30 p.
- MOREIRA, Rui (org). *Geografia: teoria e crítica - o saber posto em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982. 236 p.
- _____. Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil: 1978-1988). *Boletim Prudentino de Geografia*, n. 14, AGB, Presidente Prudente-SP, p. 5-39, jun/1992.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Situação e tendências da geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org) *Para onde vai o ensino de geografia?*, p. 24-29, São Paulo: Contexto, (Coleção Repensando o Ensino), 1989. 144 p.
- PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. *Ensino de Geografia, Cadernos Cedes*, n.39, Campinas: Papirus, p. 47-56, 1996.
- PEREIRA, Raquel M. F. A. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989. 131 p.
- ROCHA, Genylton O. R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. São Paulo. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. 302 p.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, p. 21-29, 1990.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova - da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1980. 236 p.
- _____. Espaço, mundo globalizado, modernidade. In: SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo-globalização e meio técnico-científico informacional*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 190 p.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à geografia - geografia e ideologia*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 135 p.
- VESENTINI, José W. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: VESENTINI, J. W. (org) *Geografia e ensino: textos críticos*, p. 161-180. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989. 201 p.
- _____. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992. 135 p.
- _____. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial, *Terra Livre*, nº 11-12, São Paulo: Xamã VM, p. 209-224, junho/1996.
- VLACH, Vania R. F. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1º e 2º graus. In: VLACH, V. O ensino da geografia em questão e outros temas. *Terra Livre*, n. 2, São Paulo: Marco Zero, p. 43-58, julho/1987.

_____. Considerações acerca do tema: "a evolução histórica do pensamento geográfico". In: VLACH, V. *Geografia em debate*, p. 81-89. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990. 104 p.

_____. Papel da geografia tradicional na instituição escola. In: VLACH, V. *Geografia em construção*, p. 51-63. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991a. 128 p.

_____. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. In: VLACH, V. *Geografia em construção*, p.35-43. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991b. 128 p.

RESUMEN _____

Este trabajo pretende analizar las relaciones entre el discurso geográfico y

el contexto de cada época a partir del surgimiento de la geografía como materia escolar, asociándolas a la utilidad de la disciplina, a su función, a sus aspectos mas valorizados y a la relación entre la producción del conocimiento geográfico y los conocimientos enseñados en la escuela.

PALABRAS-CLAVE: _____

Geografía, Disciplina Escolar, Enseñanza, Historia, Currículo.