

A CONJUNTURA DO ENSINO GEOGRÁFICO NO PERÍODO ESCOLANOVISTA (1930)

THE CONJUNCTURE OF GEOGRAPHIC TEACHING IN THE NEW SCHOOL PERIOD (1930)

LA COYUNTURA DE LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN LA ESCOLÁSTICA (AÑOS 30)

Gabriele Barbosa Luiz¹

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP

Resumo

Este texto aborda os aspectos da metodologia do ensino de Geografia, incluindo a relação entre a Geografia moderna e os princípios da Escola Nova, em 1930, marcado pelas propostas de inovações pedagógicas e as suas concepções. Tem como objetivo compreender as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia. Para tal propósito utilizou-se as fontes documentais, como os artigos publicados no Boletim Geográfico e na Revista Brasileira de Geografia, analisados por meio da bibliografia especializada em ensino de geografia, além de reforçar o contexto escolar da época, assim como os aspectos da História da Geografia escolar, elencando a atualidade do ensino geográfico. Os resultados possibilitaram compreender que as orientações escolanovistas consideravam as metodologias de ensino ativas, com destaque para as técnicas de ensino enquanto elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem na Geografia. Assim, constatamos as práticas educativas presentes até os dias atuais no discurso da Geografia escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Escola Nova; Geografia escolar; Inovações pedagógicas.

Abstract

This text addresses aspects of Geography teaching methodology, including the relationship between modern geography and Scholanovism's principles in 1930, marked by proposals for pedagogical innovations and their conceptions. It aims to understand the school's guidelines on teaching methods in Geography. For this purpose, documentary sources were used, such as articles published in the Geographical Bulletin and the Brazilian Geography Magazine "Boletim Geográfico and Revista Brasileira de Geografia", which were analyzed using a specialized bibliography on geography teaching. In addition to reinforcing the school context of the time, as well as aspects of the History of School Geography, highlighting the current state of geography teaching. The results made it possible to understand that the Scholanovist's guidelines considered active teaching methodologies, with an emphasis on teaching techniques as mediating elements in the teaching-learning process in Geography. In this way, we observed that educational practices are still present today in the discourse of school geography.

Keywords: Geography teaching; Scholanovism; School geography; Pedagogical innovations.

Resumen

¹ Licenciada e Bacharela em Geografia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (UNESP - Campus de Ourinhos); Mestranda em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP - Campus de Marília), São Paulo, Brasil. E-mail: gabriele.barbosa@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3051664064856536>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4836-815X>.

Este texto aborda aspectos de la metodología de la enseñanza de la Geografía, incluida la relación entre la Geografía moderna y los principios de la Escuela Nueva de 1930, marcados por las propuestas de innovaciones pedagógicas y sus concepciones. Su objetivo es comprender las orientaciones de la Escuela Nueva sobre los métodos de enseñanza de la Geografía. Para ello, se utilizaron fuentes documentales, como artículos publicados en el Boletim Geográfico y en la Revista Brasileña de Geografía, analizados mediante bibliografía especializada en la enseñanza de geografía, además de reforzar el contexto escolar de la época, así como aspectos de la Historia de la Geografía Escolar, destacando el estado actual de la enseñanza de la Geografía. Los resultados permitieron comprender que las orientaciones escolásticas consideraban metodologías activas de enseñanza, con énfasis en las técnicas de enseñanza como elementos mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. De esta forma, podemos constatar que las prácticas pedagógicas aún están presentes hoy en el discurso de la geografía escolar.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía; Escuela Nueva; Geografía escolar; Innovaciones pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A temática do estudo envolve o segundo momento da história do ensino de Geografia no Brasil durante o período da Escola Nova, evidenciado pela Geografia moderna, principalmente na década de 1930, em que foi impulsionado o rompimento com o ensino verbalista, ressaltando as propostas de inovações pedagógicas, aliado a propagação de certos avanços no ensino geográfico, que perpetuam até os dias atuais e buscou-se identificar através desse artigo. O objetivo desse trabalho é compreender as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia.

A apreensão de conceitos e métodos já existentes tem uma importância significativa para o educador, tornando-se um alicerce para a sua formação e possibilitando as condições de avanço na prática escolar. Desse modo, é necessário compreender que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, possui um caráter dinâmico e exige ações direcionadas, para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante a sua participação.

MÉTODO OU METODOLOGIA

Buscando ampliar a compreensão da História da Geografia escolar a investigação consistiu em pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida por meio de procedimentos de identificação, reunião, organização e análise de fontes documentais referentes aos aspectos da Didática da Geografia à época. O estudo documental se deu por meio de seleção de fontes primárias e secundárias identificadas e recuperadas nos acervos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), especialmente voltadas para o ensino de Geografia, incluindo os artigos publicados no Boletim Geográfico e na Revista Brasileira de Geografia, bem como outras fontes



documentais, tais como relatórios da universidade.

Inicialmente, foi reforçado o contexto escolar da época, assim como os aspectos da História da Geografia escolar. Para isso, considerou-se a relação entre a “Geografia moderna” e os princípios da Escola Nova. Após a identificação dos dados sobre as técnicas de ensino mais indicadas para uso na época escolanovista, realizou-se uma tabulação em formato de quadro considerando o tipo de atividade e os autores que citaram. Por fim, realizou-se uma associação dos princípios geográficos escolanovistas com a atualidade da Geografia escolar.

Esta pesquisa apresenta os resultados parciais de um estudo preliminar desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Ourinhos, entre 2020 e 2021, junto ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso histórico da constituição da Geografia como disciplina escolar no Brasil esteve relacionado a articulação entre as ideias da Geografia Moderna ou científica e as inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova. Esse modelo surgiu como uma alternativa de melhoria no ensino-aprendizagem, em contrapartida a abordagem da Geografia clássica, estipulada entre a década de 1830 e 1910, que tinha a memória como o centro do processo de ensino, resultando nas práticas escolares fundadas em nomenclaturas. Desse modo, havia muitas críticas destinadas ao ensino geográfico tradicional, revelando ser um erro iniciar o estudo pela análise da sala de aula, sem considerar a relação com a realidade, transformando a aula de Geografia em uma aula de linguagem, contendo apenas os termos abstratos e as simbologias (LUIZ, 2021).

Imediatamente, difundiram-se as inovações quanto as orientações destinadas aos professores, incluindo as abordagens dos conteúdos e metodologias de ensino. Com a Pedagogia ativa, foi instaurada uma nova possibilidade de ensino, fornecendo:

[...] subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, em uma perspectiva de construção do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem [...]” (CAMARGO; DAROS; 2018, p. 27).

As etapas do processo ativo de construção do conhecimento são abordadas por Luckesi (1994, p. 58):

a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por



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

Nas primeiras décadas do século XX, houve a divulgação dos preceitos da Escola Nova no Brasil, envolvendo o período entre as décadas de 1910 e 1930. Nisso, a proposta de renovação pedagógica das escolas brasileiras teve proximidade com Dewey e Lourenço Filho, valorizando o contato entre a teoria e a prática. O centro de interesse estava nas formas de imaginação, simbolização e representação que os alunos traziam, associando essas práticas a realidade. Partindo de problemas reais, era incentivado o trabalho com projetos. Segundo Camargo e Daros (2018, p. 27): “As propostas pedagógicas de Dewey (1976) [...] foram disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho”.

Saviani (2012) conceitua a concepção pedagógica Nova ou Moderna, como sendo uma concepção pedagógica renovadora, fundamentada em um pensamento filosófico, que é conduzido pela existência, vida e atividade. Baseado nisso, a disseminação do paradigma escolanovista teve como referência as vivências, o psicológico, os métodos, o aluno, o interesse e a espontaneidade, utilizando uma Pedagogia focada na orientação experimental. Existia, ainda, o sentido de auxiliar e orientar o professor na compreensão do desenvolvimento do educando e o seu ajuste à sociedade. Considerando as premissas escolanovistas, seria garantida a provocação no interesse da classe, o fornecimento de uma visão mais concreta e intensa dos temas, tornando a aprendizagem menos abstrata e penosa, economizando tempo e esforço.

Na época, as mudanças estruturais de ordem filosóficas e sociais eram necessárias, devido a uma insuficiência do ensino frente às novas demandas sociais, determinando uma necessidade de melhoria qualitativa e quantitativa para transformar o Brasil em um país desenvolvido e geopoliticamente poderoso. De acordo com isso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgiu como um marco importante de ruptura na década de 1930, sendo um documento que prescrevia as transformações pelas quais as instituições de ensino deveriam passar na época, envolvendo as temáticas baseadas em valores democráticos, como o laicismo e a educação gratuita e obrigatória. Também colocava a criança como o centro do processo de ensino, assim como pregava uma reforma urgente na formação de professores, em que “[...] muitas das questões colocadas por esse Manifesto agiriam enquanto distribuidoras dos arranjos argumentativos hegemônicos nas décadas seguintes



acerca da educação brasileira” (BATISTA, 2018a, p. 89).

Além disso, esse período esteve acompanhado pelas pautas educacionais, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, juntamente a uma rearticulação e reestruturação dos sistemas escolares brasileiros. Nesse sentido, o papel da Escola Nova e Escola Ativa ganharam uma relevância e importância inédita. Aliado a esses acontecimentos, estavam os Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, que funcionavam como “[...] centros para a defesa de concepções e propaganda de experiências da Educação Nova” (VIDAL; RABELO, 2019, p. 210), sob a influência da internacionalização na pesquisa educacional.

Em 1945, com a consolidação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), adquiriu-se um grande impulso para a circulação das questões educacionais e culturais no mundo. Como consequência, tornou-se responsabilidade conjunta do estado e dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas aproximadas aos ideais de protagonismo do aluno.

Como reforçam Mello e Cuani Junior (2020), o modo de pensar o ensino de Geografia no Brasil, com a orientação da Geografia moderna, foi associado aos princípios da Didática da Escola Nova, introduzida como um campo de ensino e pesquisa, em que foram intensificados os aspectos da criatividade, interação, transformação e dinamização na execução do trabalho didático. Conforme Pereira (2019, p. 110):

[...] a gênese da renovação pedagógica na Geografia escolar nomeia um processo constituído de manifestações e materializações discursivas e retóricas convenientes e convergentes, oscilantes e descontínuas, que expressam/representam os movimentos renovadores do Movimento Escola Nova (campo pedagógico) e da Geografia Moderna (campo científico) enquanto subsídios da própria disciplina escolar.

Nessa conjuntura, como evidencia Santos (2005), a metodologia do ensino de Geografia passou a considerar os exemplos das recomendações de exploração da Geografia local e o uso do recurso da imaginação, com atividades que levassem os alunos a imaginar a direção dos elementos geográficos, aliados à atuação do ser humano no espaço territorial, na economia, na política e na sociedade (LUIZ, 2021).

Na atuação, foram introduzidas as novas concepções sobre a sociedade, o homem, a criança, o aluno, o ensino e a aprendizagem. “A nova concepção de aluno tinha em vista promover o desenvolvimento ‘natural’ do educando, possibilitando a sua formação de personalidade, o que alterou assim o aspecto interno da escola” (MELLO; CUANI JUNIOR, 2020, p. 4-5, *apud* LUIZ, 2021, p. 19). Então, existia uma necessidade em fazer com que a



criança sentisse a vontade de mover-se, experimentar e conhecer as coisas. Com isso, era possível criar o estímulo na busca do maior conhecimento sobre o que seria ensinado em classe, em concordância com as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente na vida dos alunos, considerando o tempo e o espaço escolar.

A aquisição de uma base geográfica levaria o educando a compreender a influência da Geografia sobre as atividades sociais. E “[...] dar-se-ia facilidade aos alunos de exprimir seu pensamento reflexivo, ao mesmo tempo que seria eliminada certa dose do critério subjetivo que quase sempre entra no julgamento” (CARVALHO, 1960, p. 467). Os conteúdos considerariam a sua natureza “socialmente útil” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40, *apud* BATISTA, 2018a, p. 91), atrelados ao meio vivo e natural e às atividades dos alunos.

A Geografia escolar brasileira na década de 1920 passou por questionamentos significativos, associados às orientações teórico-metodológicas, implementadas durante a sua consolidação como disciplina nos currículos do século XIX. Diante disso, alguns dos debates circularam em torno de variadas propostas de ensino, iniciada oficialmente com a reforma Luiz Alves-Rocha Vaz, bem como com a inclusão da orientação moderna para a educação secundária no Colégio Pedro II, difundida pelo professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho e as idealizações para o currículo de Geografia na escola secundária, no ano de 1935, estipuladas por Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho, que atribuíram certa importância aos aspectos psicológicos do processo de aprendizagem do aluno.

Atentando-se às investigações de Goodson (1990), é possível perceber que a Geografia obteve níveis de autonomia em sua constituição histórica, prevalecendo “[...] importantes atores sociais na construção de uma orientação moderna no ensino e na pesquisa geográfica, antes mesmo da sua institucionalização como campo científico nos anos 1930” (BARBOZA, 2015, p. 83).

Delgado de Carvalho contribuiu significativamente para que a Geografia se renovasse do ponto de vista institucional, teórico e metodológico, no contexto da introdução da Geografia moderna na escola brasileira. Ele efetivou os seus estudos na Europa, onde obteve a influência das ideias democráticas. Assim, tinha como meta trazer para o Brasil as inovações para os professores, nas abordagens dos conteúdos e das metodologias, tornando-se um mentor principal nesse cenário.

Carvalho acreditava que a escolha do conteúdo da Geografia escolar deveria se iniciar pelo meio em que vivia o aluno, começando pela sala de aula e escola, para depois seguir o estudo dos conceitos relacionados aos fenômenos geográficos. Para ele, a forma



de ensinar Geografia estava diretamente ligada ao exercício da observação direta do meio, considerando o papel essencial do professor e tendo como ponto principal o fator humano e as atividades do homem. Sobre isso, é pontuado que:

[...] os fatos geográficos estudados como resposta às condições de sua localização, onde, como, porque – são de grande auxílio os elementos de que deverá dispor o professor a fim de fazer compreender aos alunos os diversos fenômenos geográficos – físicos, humanos e econômicos que se passam na superfície da Terra (CARVALHO, 1960, p. 456).

Dessa maneira, o ensino geográfico se efetivava de maneira simplificada, reforçado pela construção simulada, por exemplo, dos acidentes geográficos em tabuleiros de areia, das molduras de argila, da atividade de localizar e completar mapas e na construção de mapas. Carvalho também incentivava o método de ensino por meio dos círculos concêntricos, partindo do grau de complexidade menor até o mais alto, na presença dos assuntos mais próximos a realidade do aluno e ampliando o aprendizado para a escala global. “Dessa forma, o ensino partiria de palestras com os alunos sobre os lugares que conhecessem para, depois, definir geograficamente, o assunto em questão” (SANTOS, 2005, p. 80, *apud* LUIZ, 2021, p. 20).

Os manuais de ensino, como os de Delgado de Carvalho, consideravam a “atividade do aluno” como ponto de partida para as aulas de Geografia, envolvendo os interesses e as necessidades da criança, em que a aprendizagem aconteceria por meio de algo concreto, que possibilitasse observar a natureza, ou da utilização de recursos didáticos capazes de auxiliar os alunos nas lembranças de paisagens e na compreensão dos elementos geográficos. Assim, ele foi ampliando as possibilidades de usos das representações gráficas; da observação sistemática; da orientação pelo professor do local ou objeto a ser representado e da leitura de mapas (LUIZ, 2021).

Além de Delgado de Carvalho, Antonio Firmino de Proença e João Toledo debruçavam-se sobre a questão da escolha de métodos e técnicas de ensino ativos para a Geografia escolar. Para os autores:

O aprendizado, assim, deveria se dar de forma prática, na qual os alunos deveriam interagir com os materiais que levavam ao conhecimento e com a natureza [...] deveria se dar sempre através do concreto, da participação ativa do aluno observando a natureza ou através da manipulação de materiais auxiliares do ensino. Tratava-se de *aprender com o próprio esforço* (SANTOS, 2005, p. 109, grifo do original).

João Toledo estipulava que as primeiras lições de Geografia deveriam ser ensinadas concretamente, vendo as paisagens locais, dadas as denominações dos acidentes



geográficos encontrados no decorrer do passeio, seguido por um diálogo traçado no plano pelo professor. Após o passeio, recomendava-se a elaboração de desenhos, retratando o que era visto, e quanto mais os conteúdos fossem iniciados com as visitas à natureza, melhor seria o ensino geográfico. As aulas poderiam ocorrer por meio de explicações verbais, imagens e gravuras. O roteiro montado pelo professor englobava primeiramente o ensino daquilo que fosse conhecido pela criança e depois iria evoluindo, rumo aos conteúdos desconhecidos. Incluía o ensino progressivo, a dedicação em relação ao ensino, a necessidade de saber equacionar o tempo dedicado a cada um dos ramos da Geografia, a provocação da curiosidade no aluno e o estímulo a busca de um maior conhecimento sobre o assunto (SANTOS, 2005, *apud* LUIZ, 2021).

Proença ressaltava a necessidade de preparar a mente do aluno para receber o conhecimento, com a observação dos fatos da sua localidade, para que ele pudesse ter os elementos de comparação e construção de imagens das coisas distantes. Ele defendia o método de concentração, agrupando os assuntos que tivessem relações entre si e estudando-os em conjunto, com o auxílio da ilustração de lugares, da natureza, da vida social, da localização nos mapas e dos exercícios cartográficos. Nessa circunstância, era primordial que o professor se atentasse à fase que precedeu o ensino por parte dos alunos, devendo ter uma sequência lógica dos fatos. Os efeitos, as causas, as correlações, as revisões constantes da matéria e as recapitulações estariam presentes no método de ensino.

A essência pedagógica para a Escola Nova envolvia, portanto, o trabalho da criança na sala de aula e em atividades extracurriculares, aplicadas antes ou depois das atividades da sala de aula, em ambiente externo a ela. Caberia ao professor encontrar estratégias didáticas para submeter os conteúdos aos interesses dos alunos, assim como a articulação da escola ao meio social, a solidariedade, o serviço social e a cooperação. A nova escola seria guiada pelo alcance das experiências concretas da vida, seguindo a premissa de que:

[...] o aluno aprende pelo trabalho que faz em vista das suas necessidades; essas são “espontâneas”, “alegres” e “fecundas” e, transformando-se de acordo com as etapas da evolução intelectual da idade da criança, que vai se adaptando às demandas “psicobiológicas do momento” (BATISTA, 2018a, p. 91).

Na década de 1940, em consonância com o debate acadêmico escolanovista, foi criado o periódico *Boletim Geográfico*, com o intuito de divulgação das informações geográficas e acadêmicas, além de incentivar a formação de alunos autônomos e dinâmicos. Dentre a argumentação pedagógica da época, estava presente o destaque à



saída de campo, o estudo do meio e o estudo dirigido.

Essas técnicas de ensino consideravam um plano de curso flexível, adaptado às condições de cada ano, com os objetivos específicos do curso e o planejamento do trabalho docente. O fator primordial era que “[...] a iniciativa e o saber do mestre, as condições especiais da escola e dos alunos determinarão mudanças na ordem do aprendizado [...]”. (TOLEDO, 1930, p. 240, *apud* SANTOS, 2005, p. 102).

Assim como demonstrado no Quadro 1 abaixo, são apresentadas a sistematização das técnicas de ensino mais utilizadas no período escolanovista. Para tanto, consideraram-se os artigos publicados no Boletim Geográfico, elencados e organizados por Prêve (1989). Considerou-se também a análise da produção sobre os manuais de ensino da época elaborada por Santos (2005), além de consultar os manuais de Carvalho (1925); Proença (1928); e Toledo (1930). Além das fontes documentais produzidas pelos sujeitos da época, a análise de Azambuja (2012) reforçou os achados da pesquisa.

Quadro 1 – Técnicas de ensino mais utilizadas no período escolanovista (1925-1960)

TÉCNICAS DE ENSINO	AUTORES
Trabalho de campo	Carvalho (1960); Azambuja (2012); Carvalho (1960); Prêve (1989)
Estudo do meio	Azambuja (2012); Prêve (1989)
Estudo dirigido	Prêve (1989); Carvalho (1960)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Claval (2013) menciona as convicções do trabalho de campo, indicando o seu triunfo no início do século XX, explorando a sua função de “[...] transformar a visão pontual daqueles que estão em contato com a realidade em uma visão de conjunto, na qual limites se distinguem, linhas se desenham e convergências aparecem. (CLAVAL, 2013, p. 1, *apud* LUIZ, 2021, p. 51). Logo, era garantido o desenvolvimento dos aspectos relacionados à autenticidade das observações coletadas em campo, comparando os lugares ou as regiões, proporcionada pela experiência pessoal direta, possibilitando a descoberta da realidade e o aprofundamento dos processos que nela se manifestam.

A observação está presente na Geografia desde a antiguidade, seja ela direta ou indireta, através de relatos de viagens. Dessa forma, a orientação metodológica indicava que “O ensino da Geografia também deveria ser iniciado pela observação, seja ela direta, na localidade, seja indiretamente, sobre os lugares longínquos” (SANTOS, 2005, p. 83,



apud LUIZ, 2021, p. 13). Esse procedimento era recomendado a partir da “[...] noção do meio em que vive o aluno, baseada em uma explicação sumária do mesmo: a rua, o quarteirão, a fazenda, a praça, a vila etc.; depois, mais tarde, o município, o estado, o país, o continente” (CARVALHO, 1960, p. 454).

Também obteve a diversificação das fontes de informações, a ampliação dos recursos didáticos e a dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, passou a ser considerado o conteúdo-forma, adquirindo o trabalho de campo como uma atividade de pesquisa escolar, associado à descrição, à interpretação das relações socioespaciais, à explicação dos elementos naturais, culturais e humanos da paisagem, tal como a construção social do conhecimento nesse conjunto, respeitando os propósitos da época.

Por meio disso, era garantida a disseminação das excursões ou expedições para o estudo das localidades, assimilando o lugar ou a região como algo único. Contido nessas intervenções, estava a verificação do lugar, especialmente das formas espaciais de paisagem, passando para o registro das informações, por meio de cartas, mapas e imagens, que resultavam na produção de um inventário dos elementos da natureza. A averiguação da realidade contava com um olhar metodológico, e, para a sua devida efetivação, era indispensável o auxílio do método científico, manifestado na atuação da observação (AZAMBUJA, 2012, *apud* LUIZ, 2021).

O ambiente fora da sala de aula contribuía com a grande abrangência de materiais que poderiam ser utilizados no ensino. As figuras e os objetos faziam com que as crianças observassem e entendessem melhor a Geografia. Na vertente da Didática, o diálogo com essa concepção foi influenciado pelo envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar, a escolha do tema e pelo planejamento do trabalho por parte do professor. Nesse caso, as metodologias mais indicadas foram as problematizadoras, participativas e cooperativas, em busca da definição de uma periodização, combinada ao recorte espacial ou temático da realidade.

Os aspectos referentes à técnica do estudo do meio demonstrados por Feltran e Feltran Filho (2011) favorecem a ampliação da sua contribuição para a melhoria do ensino nas escolas, procedendo ao seu histórico de implementação como uma proposta de atividade extraclasse. Ao longo de sua elaboração, o conceito de estudo do meio adquiriu conotações distintas entre os autores. Para alguns, era tido como a condição necessária para o alcance dos fins educacionais, enquanto para outros adequava-se à finalidade da ação escolar ou educativa. Assim, impulsionavam os elementos relacionados à vida geral dos educandos, o papel da escola no planejamento de situações propiciadoras de ações



dos alunos, a ação pessoal, a cientificidade do método de ensino e a representação dos domínios intelectual, moral e social (LUIZ, 2021).

Apesar disso, havia o predomínio da técnica do ensino interdisciplinar do estudo do meio, que apresentava o trabalho de campo como uma etapa importante de sua representação, seguido pela coleta de dados e finalizando com as atividades didáticas, que podem dispor dessas fontes de dados ou utilizar os dados secundários, percorrendo as atividades de sistematização e a exposição dos resultados. Era assegurado aos alunos a compreensão do ambiente, estimulando-os a pensar criticamente na articulação da teoria à prática, possibilitando o contato direto com o conteúdo, através da observação e da análise do espaço.

No cotidiano do ensino, era imprescindível as saídas do ambiente escolar para o aprendizado do estudo do meio, proporcionando as experiências vivas nos locais, as viagens integrantes de todo o processo educativo, porém, a consideração da sociedade que estava inserida no ambiente escolar era relevante para a transformação social.

Considerando a autoatividade reflexiva dos alunos, era indicado o estudo dirigido, para a assimilação dos conhecimentos, dos princípios, das leis e dos problemas que necessitavam de demonstração ou prática, levando os educandos à descoberta ou explicação de certos fenômenos e a apresentação dos resultados.

A análise e o fichamento auxiliariam no desenvolvimento do método da crítica construtiva nos estudantes. Era incentivada a leitura de jornais ou revistas, possibilitando a motivação do educando e a compreensão das inter-relações dos fenômenos físicos e humanos, despertando a apreensão das relações causais entre os fatos e representando a oportunidade de preparo para a vida e a formação da personalidade humana. Nesse sentido, Veiga (2011) salientou a necessidade de os professores propiciarem os meios para a capacidade de interpretação de texto nos alunos, concedendo uma leitura crítica, criativa e autônoma.

Juntamente a isso, esse conceito poderia estar alternado entre uma técnica de ensino individualizada e a forma socioindividualizada. A técnica individualizada do estudo dirigido deveria ser executada em sala de aula pelos alunos, com o predomínio da exploração de um roteiro prévio feito pelo professor. A técnica socioindividualizada do estudo dirigido poderia ser desempenhada fora da sala de aula, com a orientação do professor.

Ao questionar se houve, de fato, uma aplicação do escolanovismo em sala de aula, Batista (2018b) argumenta que foram raros os momentos em que o ensino de Geografia se



voltou para si mesmo e para as suas próprias teorias pedagógicas, com a falta de uma Filosofia da Geografia escolar, que poderia ter promovido um estudo atento e permanente desse conhecimento. A falta de um esforço real para analisar o seu ambiente é demonstrada por Goodson (1990), com a presença de professores não treinados ou mal treinados, fazendo com que a Geografia perdesse grande parte de sua autonomia pedagógica.

A orientação moderna para o ensino de Geografia divulgada em nosso país esteve presente no campo teórico até os anos 1970. Porém, todas essas características escolanovistas indicadas acima moldaram a Geografia e continuam sendo atuantes ou aprimoradas até os dias atuais.

Atualmente, a análise geográfica assume a leitura dos processos e das funções, determinando a visualização do movimento espacial e temporal nas relações socioespaciais. Sendo assim, a paisagem é concebida como o lugar e o espaço geográfico. A partir das experiências concretas, é possível uma observação mais detalhada do espaço geográfico. Ademais, persiste uma abordagem destinada à forma como o homem produz e organiza o espaço, resultando na maneira como ele se apropria do seu ambiente físico. Para isso, incentivando a construção do aprendizado pelo próprio aluno, são utilizadas as atividades que possibilitem a experimentação, observação e descoberta da realidade que o cerca.

Trazendo as experiências concretas, torna-se mais significativo para o aluno a formulação dos conceitos e as formas de representação. O ensino de Geografia utiliza os elementos concretos e lúdicos para despertar o interesse pelos conhecimentos nos alunos, buscando a formação da consciência humana como os cidadãos do mundo e a exploração do espaço em que se habita (LUIZ, 2021). Atentando-se à função do professor de Geografia como o mediador na leitura do mundo:

[...] pode ajudar o seu aluno a se perceber representante e representado do/no mundo por meio das linguagens cartográfica, musical, artística, fotográfica, cinematográfica, entre outras. Pelo processo reflexivo, o aluno pode fortalecer a sua consciência individual e coletiva ao ampliar a capacidade de dialogar com o lugar-mundo que está experienciando (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p. 104).

O espaço vivenciado pelos alunos pode ser comparado com os outros lugares distantes, relacionando-os, ressaltando as semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais. Por meio do exercício de percepção e representação, os alunos tendem a “[...] melhor perceberem a sociedade em que vivem para que, auxiliados pela escola e pelos



professores, possam fazer suas opções de vida de forma mais livre, criativa e solidária” (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p. 22, *apud* LUIZ, 2021, p. 55).

Especialmente, em um cenário pós-pandemia, as adaptações envolvem principalmente o trabalho de campo virtual, as aulas remotas de Geografia, as imagens de satélite, o recurso tecnológico do Google Earth, o uso do turismo e das tecnologias digitais de informação e comunicação nos projetos de práticas para o ensino. Para isso, é importante a presença de laboratórios e as salas com projeção multimídia nas escolas.

Diante disso, um exemplo sobre essa experiência, sendo bem-sucedida, foi relatada por Carvalho Filho *et al.* (2021), que trouxe uma proposta do trabalho de campo no manejo das tecnologias digitais de informação e comunicação. No município de Ribeirão Preto, nos anos de 2020 e 2021, o estudo do espaço geográfico foi desenvolvido a partir da exploração virtual, o levantamento de dados e as aulas remotas de Geografia.

A análise do tecido urbano é essencial, concedendo as formas do patrimônio material. Posteriormente, estariam os itens que caracterizam os fluxos da paisagem urbana. Sequencialmente, “[...] o sujeito pode elaborar o raciocínio geográfico pautado em referências articuladas à vivência” (SANTOS; CASTROGIOVANNI, 2021, p. 109). Surge então a descoberta de novidades locais, capazes de convencer o sujeito a valorizar o lugar, tornando-se familiar, construindo uma relação de pertencimento e identidade social dos lugares.

Em vista disso, as saídas *in loco* estão sujeitas à articulação entre as diferentes disciplinas do currículo e o devido tempo de aulas para a execução das atividades extracurriculares. Além de quando não for possível a saída, uma ideia válida seria o fornecimento de figuras, mapas e objetos que induzissem um cenário externo do cotidiano dos alunos, facilitando a observação e a compreensão dos conceitos abstratos do ensino geográfico, assim como demonstrado nos pressupostos escolanovistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes metodológicos e princípios pedagógicos escolanovistas descritos no texto são indispensáveis à prática docente da Geografia de uma época, possibilitando o entendimento necessário ao contexto do ensino, auxiliando na compreensão do presente, nas intervenções sobre o ensino de Geografia nas escolas, na montagem dos projetos educativos e na resolução de problemas do presente, quando as metodologias ativas estão novamente em foco. É a partir desse movimento que podemos entender muitas discussões ou práticas educativas presentes até os dias atuais no discurso da Geografia escolar.



Por meio das orientações escolanovistas no ensino de Geografia, é possível perceber que para introduzir o aluno no mundo científico encontra-se a necessidade de reforçar o predomínio da sua experiência cotidiana, acrescentando o conhecimento escolar multidisciplinar e significativo. Também incluir as atividades integradoras da prática com a teoria, assim como o fazer e o refletir. Para concluir, deve-se pensar na garantia de uma aprendizagem sólida, que possibilite enfrentar criticamente as mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Revista GeoSul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-230.2012v27n54p181/25442>. Acesso em: 21 de jun. 2023.
- BARBOZA, Danyele Vianna. **Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951: a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/13484/1/Danyele%20Barboza.pdf>. Acesso em 21 de jun. 2023.
- BATISTA, Bruno Nunes. Ensino de Geografia, Escola Nova e algumas fontes da Pedagogia missionária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 87-105, 2018a. Acesso em: 21 jun. 2023. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10443/6041>.
- BATISTA, Bruno Nunes. O ensino de geografia paga tributo à escola nova? **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-16, 2018b. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55163/1/2018_art_bnbatista.pdf. Acesso em: 21 de jun. 2023.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie (Org.). **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. 152p.
- CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico: introdução aos estudos de Geographia moderna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- CARVALHO, Eloísa de. Contribuição ao ensino: Notas de Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 156, ano 18, p. 454-491, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1960_v18_n156_maio_jun.pdf. Acesso em: 21 de jun. 2023.
- CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de et al. O Projeto Nós Propomos! No município de Ribeirão Preto. *In*: KAWASAKI, Clarice Sumi et al. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, escola e protagonismo juvenil**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021, p. 27-40.



CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na Geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. Tradução de Giovanna Thomaz. Revisão de Patricia Reuillar (UFRGS). **Revista franco-brasileira de geografia**, São Paulo, n. 17, p. 1-25, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/12414>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

FELTRAN FILHO, Antônio; FELTRAN, Regina Célia de Santis. Estudo do meio. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? Campinas: Papirus, 2011, p. 121-137.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Revista Teoria & Educação**, n. 2, p. 230-254, 1990. Disponível em: <https://www.ivorgoodson.com/files/19%20Tornando-se%20uma%20matéria%20acadêmica-Teoria%20e%20Educacao-I%20Goodson.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUIZ, Gabriele Barbosa. **As atividades geográficas extracurriculares na escola secundária de 1960**. 62 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215370>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; CUANI JUNIOR, João Luiz. Geografia no currículo da escola secundária brasileira, a partir da proposta de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1935). **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 2-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/61652/34845>. Acesso em 21 de jun. 2023.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191140>. Acesso em 21 de jun. 2023.

PRÉVE, Orlandina da Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_829138b64b239dd5d4ff24ae32f54546. Acesso em 21 de jun. 2023.

PROENÇA, Antonio, Firmino de. **Como se ensina Geographia**. São Paulo Melhoramentos, [1928].

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **A escola nova e a prescrição destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10474>. Acesso em 21 de jun. 2023.

SANTOS, José Ricardo Gomes dos; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia e Turismo: aproximações e/ou distanciamentos. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia – revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 99-113.

SAVIANI, Dermeval. Concepção Pedagógica nova ou moderna. *In*: SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 143-144.



TOLEDO, João. **Didactica**: nas escolas primárias. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 69-92.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, p. 208-220, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47659/25745>. Acesso em 21 de jun. 2023.

Artigo recebido em: 24 de outubro de 2023

Aceito para publicação em: 19 de janeiro de 2024

Manuscript received on: October 24, 2023

Accepted for publication on: January 19, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

