



## A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES GEOGRÁFICAS AO LONGO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Iago Sales de Paula<sup>1\*</sup>, Maria da Conceição Marques de Souza<sup>1</sup>,  
Pollyana Furtado Machado Anute<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6380-0289>; <https://orcid.org/0000-0002-5738-0636>;  
<https://orcid.org/0000-0002-2715-4515>.

<sup>1</sup>Discentes da Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Geografia, Rio Branco, Acre, Brasil.

[\\*iago.ufac@gmail.com](mailto:*iago.ufac@gmail.com)

Recebido em: 08/05/2020. Aceito em: 01/06/2020; Publicado em: 22/06/2020  
DOI:

### RESUMO

Este artigo objetiva realizar uma análise histórica a respeito da geografia escolar ao longo dos anos e como as correntes geográficas influenciaram em tal processo. Foram abordados apenas os períodos nos quais o ensino da geografia passou por alguma mudança significativa em termos de método, abordagem, conceito e/ou ensino. Para tanto, realizamos várias leituras de diversos autores que se debruçam sobre tal tema, realizando alguns breves apontamentos sobre as quatro principais correntes da geografia que contribuíram de alguma forma com o campo escolar dessa disciplina: determinismo, possibilismo, nova geografia e geografia crítica. Desde que os jesuítas instauraram o primeiro sistema de ensino em nosso país, a geografia possuía um caráter descritivo e tratava de assuntos muitas vezes alheios aos alunos. Com o passar do tempo, mudanças significativas foram implementadas em nossos currículos, de modo que a geografia chega aos dias atuais com um caráter mais renovado, mas, ainda assim, com uma forte tendência tradicionalista.

**Palavras-chave:** Geografia; Correntes geográficas; Geografia escolar.

### *THE INFLUENCE OF GEOGRAPHICAL CHAINS ALONG SCHOOL GEOGRAPHY IN BRAZIL*

### ABSTRACT

This article aims to carry out a historical analysis of school geography over the years and how geographic currents influenced this process. Only periods in which the teaching of geography underwent some significant change in terms of method, approach, concept and / or teaching were covered. To this end, we have carried out several readings by different authors that deal with this theme, making some brief notes on the four main currents of geography that contributed in some way to the school field of this discipline: determinism, possibilism, new geography and critical geography. Since the Jesuits established the first educational system in our country, geography had a descriptive character and dealt with subjects that were often alien to students. Over time, significant changes have been implemented in our curricula, so that geography reaches the present day with a more renewed character but still with a strong traditionalist tendency.

**Keywords:** Geography; Geographic currents; School geography.

## ***LA INFLUENCIA DE LAS CADENAS GEOGRÁFICAS A LO LARGO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN BRASIL***

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo llevar a cabo un análisis histórico de la geografía escolar a lo largo de los años y cómo las corrientes geográficas influyeron en este proceso. Solo se cubrieron los períodos en que la enseñanza de la geografía experimentó algún cambio significativo en términos de método, enfoque, concepto y / o enseñanza. Con este fin, hemos llevado a cabo varias lecturas de diferentes autores que abordan este tema, haciendo algunas notas breves sobre las cuatro corrientes principales de la geografía que contribuyeron de alguna manera al campo escolar de esta disciplina: determinismo, posibilismo, nueva geografía y Geografía crítica. Desde que los jesuitas establecieron el primer sistema educativo en nuestro país, la geografía tenía un carácter descriptivo y trataba temas que a menudo eran ajenos a los estudiantes. Con el tiempo, se han implementado cambios significativos en nuestro plan de estudios, de modo que la geografía llega al día de hoy con un carácter más renovado pero aún con una fuerte tendencia tradicionalista.

**Palabras clave:** Geografía; Corrientes geográficas; Geografía escolar.

### **1. INTRODUÇÃO**

Oficialmente, a geografia emerge como uma disciplina acadêmica no final do século XIX, mais precisamente no ano de 1870. Antes disso, a geografia era um saber totalizante, atrelada à filosofia, às ciências naturais e à matemática, remontando desde antes da Grécia antiga. Ela começa a se configurar como um conhecimento específico com Varenius (século XVII), Kant (século XVIII), e Humbolt e Ritter (ambos na metade do século XIX). A característica primordial que permeia a geografia para todos esses autores é a sua visão global da realidade (CORRÊA, 2000).

Mudanças importantes no cenário internacional ocorridas no final do século XIX fizeram com que não só a geografia, mas outras ciências, passassem por uma profunda e radical alteração. A primeira delas foi o avanço do capitalismo através da criação de diversas e poderosas corporações monopolistas, dando origem ao novo processo de dominação territorial, o imperialismo. Os saberes e conhecimentos existentes até então eram insuficientes para analisar tais mudanças espaciais no acelerado ritmo em que estas vinham ocorrendo. Isso impulsionou a fragmentação do saber universal em diversas outras disciplinas, inclusive a geografia, que passou a configurar como um departamento único nas universidades europeias e norte-americanas.

Desde então, a geografia vem passando por transformações históricas, às quais são impressas nas diversas correntes geográficas. Cada corrente apresenta uma maneira única de analisar a realidade e emprega métodos diferentes para realizar tais análises.

Inicialmente, faremos um rápido e sucinto levantamento histórico sobre cada uma das principais correntes geográficas. Dando ênfase aos quatro paradigmas que mais tiveram influência na geografia escolar em nosso país: a corrente determinista, a corrente possibilista (tidas como o ramo tradicional da geografia), a corrente teórica-quantitativa (também conhecida como Nova Geografia) e pôr fim a corrente crítica. Não foi nosso objetivo nos debruçar minuciosamente sobre tais correntes, apenas buscamos elencar as principais características de cada uma e compreender o contexto histórico no qual surgiram. Para isso, recorreremos a dois autores consagrados: Antonio Carlos Robert Moraes (Geografia: pequena história-crítica, 2002) e Roberto Lobato Corrêa (Região e Organização Espacial, 2000).

Em seguida faremos uma linha histórica a respeito da geografia escolar em nosso país, iniciando com o ensino promovido pelos jesuítas, por volta do século XVI, até chegarmos aos dias atuais. Foram abordados apenas os períodos nos quais o ensino da geografia passou por alguma mudança significativa em termos de método, abordagem, conceito e/ou ensino. Veremos que ao longo de mais de 500 anos, a geografia escolar passou por mudanças significativas e que, em determinados períodos históricos, algumas correntes geográficas tiveram muito peso no direcionamento de metodologias e conteúdos presentes em nossos currículos. Para essa segunda etapa, nos basearemos nas ideias de Rodrigo Bezerra Pessoa (2007), Carmem Luyara Leal (2016), Vânia Rubia Farias Vlach (1988, 2001 e 2004), entre diversos outros autores que têm se debruçado sobre o tema da geografia escolar ao longo dos anos.

Com isso, objetivamos analisar o modo como a geografia perpassou pelos diferentes períodos históricos e compreender como a mesma se encontra presente nos dias atuais no ensino básico e nos documentos norteadores da educação

## **2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS CORRENTES GEOGRÁFICAS**

A partir de agora realizaremos uma rápida e objetiva análise sobre as principais correntes geográficas surgidas ao longo da história da geográfica. Não iremos nos aprofundar em cada uma delas, mas buscaremos apenas proporcionar uma visão geral e contextualizada para assim, entender sua influência na geografia escolar brasileira.

## 2.1. O Determinismo

O determinismo ambiental foi a primeira corrente da geografia, emergindo no final do século XIX dentro do contexto de transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, tendo o imperialismo como seu principal desdobramento. Os defensores dessa corrente argumentam que as características naturais de um território irão determinar o comportamento do homem e conseqüentemente o desenvolvimento ou subdesenvolvimento daquele lugar, interferindo diretamente no seu progresso. Os fatores clima e temperatura seriam os principais determinantes dessa situação.

Não é de estranhar, pois, que na Grécia da Antiguidade se atribuísem às características do clima mediterrâneo o progresso e o poderio de seu povo em face dos asiáticos que viviam em áreas caracterizadas pela invariabilidade anual das temperaturas. Muito mais tarde, no final do século XIX, seriam outras as características climáticas consideradas como favoráveis ao crescimento intra e extraterritorial. (CORRÊA, 2000. p. 05).

Tendo se originado na Alemanha recentemente unificada, o determinismo recebeu forte influência da situação desse país naquele momento, que havia entrado tardiamente na corrida imperialista nos continentes africano e asiático. Frederic Ratzel (1844-1904), principal divulgador dessa corrente e engajado na perspectiva de expansão da Alemanha, elaborou o conceito de *espaço vital*, no qual o território “[...] representaria o equilíbrio entre a população ali residente e os recursos disponíveis para as suas necessidades” (CORRÊA, 2000. p. 06). Ou seja, para que um território consiga alcançar o desenvolvimento necessário para sua existência, o mesmo deve ter um equilíbrio entre a quantidade numérica de sua população e a disponibilidade de recursos naturais. Caso não haja esse equilíbrio, tal território pode expandir seus limites e até mesmo se apossar de outros lugares para obter os recursos necessários à manutenção e bem estar de sua população.

Além de Ratzel, que é tido como o grande organizador da geografia determinista, e que recebeu forte influência das ideias de Lamarck e Darwin, merecem destaque os geógrafos Carl Ritter, que impregnou uma característica mais humanista à essa corrente, e Alexandre Von Humboldt, que entendia a geografia como sendo a parte terrestre da ciência do cosmos, ambos antecessores de Ritter, e que também tiveram forte influência sobre seu ideal.

A obra destes dois autores compõe a base da Geografia Tradicional. Todos os trabalhos posteriores vão se remeter às formulações de Humboldt e Ritter, seja para aceitá-las, ou refutá-las. Apesar das diferenças entre estas, a Geografia de Ritter é regional e antropocêntrica, a de Humboldt busca abarcar todo o Globo

sem privilegiar o homem – os pontos coincidentes vão aparecer, para os geógrafos posteriores, como fundamentos inquestionáveis de uma Geografia unitária. Assim, estes autores criam uma linha de continuidade no pensamento geográfico, coisa até então inexistente. Além disso, há de se ressaltar o papel institucional, desempenhado por eles, na formação das cátedras dessa disciplina, dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica. Entretanto, apesar deste peso no pensamento geográfico posterior, não deixam discípulos diretos. Isto é, não formam uma “escola”. Deixam uma influência geral, que será resgatada por todas as “escolas” da Geografia Tradicional. (MORAES, 2002. p. 17).

Além da Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra também receberam forte influência do determinismo no contexto de “nascimento” da geografia acadêmica. Os Estados Unidos se utilizavam dos recursos naturais como justificativa para o progresso e como afirmação nacionalista. Já a Inglaterra, grande país imperialista da época, justificava sua expansão colonial na África e em algumas regiões temperadas pelo fato de seu território possuir um grande contingente populacional, o que levaria a buscar o equilíbrio, ou seja, o espaço vital.

Portanto, o determinismo ambiental se configura como uma ideologia das classes sociais elitistas e dos países e povos vencedores na corrida imperialista, justificando assim o sucesso, o poder e a expansão sobre outros territórios.

## **2.2. O Possibilismo**

Como resposta ao determinismo, surge na França, no final do século XIX e início do século XX, a corrente geográfica denominada de possibilismo, que também se utiliza da relação homem-natureza para justificar o progresso econômico de um território, mas que não coloca a natureza em um patamar determinante, como na corrente anterior.

Essa reação ao determinismo por parte da escola francesa tem sua origem nos conflitos históricos entre Franceses e Alemães, visto que a França já se encontrava unificada muitos anos antes da Alemanha, sem nenhum resquício feudal e com o capitalismo no seu grau mais atual, dispondo então de um vasto império colonialista. Com isso, os interesses expansionistas alemães se dirigiam para dentro do próprio continente europeu, em especial na França.

Para desmitificar o determinismo, a geografia francesa impôs sérias críticas ao espaço vital, repudiou qualquer forma de determinação da natureza sobre o homem e enfatizou as ações humanas sobre a natureza. O principal formulador de tais ideias, e do próprio possibilismo, foi Vidal de La Blache (1845-1918), que afirmava que a natureza apenas fornecia as possibilidades, mas cabia ao homem geri-las, sendo, portanto, o principal agente geográfico.

Para Moraes (2002) o determinismo justificava os gêneros de vida através do equilíbrio entre população e natureza. Para o possibilismo cabia ao homem, por meio de suas técnicas, hábitos e costumes, moldar a paisagem geográfica e extrair do espaço os recursos necessários. Vale ressaltar que o objeto da geografia possibilista é a região.

Outra crítica de princípio às formulações de Ratzel incidiu no seu caráter naturalista. Isto é, Vidal criticou a minimização do elemento humano, que aparecia como passivo nas teorias de Ratzel. Nesse sentido, defendeu o componente criativo (a liberdade) contido na ação humana que não seria apenas uma resposta às imposições do meio. Assim, valorizou a História, valendo-se de sua formação acadêmica de historiador. Aqui, residiu sem dúvida a contribuição mais importante de Vidal de La Blache para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Entretanto, apesar de aumentar a carga humana do estudo geográfico, este autor não rompeu totalmente com uma visão naturalista, pois diz explicitamente: “a Geografia é uma ciência dos lugares, não dos homens”. Desta forma, o que interessaria à análise seria o resultado da ação humana na paisagem, e não está em si mesma. (MORAES, 2002. p. 24)

### **2.3. A Nova Geografia**

Ao final da 2ª Guerra Mundial, o capitalismo passa novamente por uma fase de expansão que se deu graças à recuperação do continente europeu e ao início da Guerra Fria. O progresso técnico de então acabou resultando na ampliação das grandes corporações já existentes, e isso se deu em grande parte graças ao desmantelamento dos impérios coloniais após 1960. (CORRÊA, 2000)

A expansão agora já não se dá através do colonialismo territorial, mas sim por meio das grandes empresas multinacionais. Isso acarretará uma nova configuração territorial, social e econômica. Territórios existentes antes da guerra acabam se fragmentando e novos elementos começam a permear o espaço. Com isso, as correntes tidas como tradicionais da geografia, baseadas no positivismo clássico (determinismo e possibilismo), acabam sendo insuficientes para analisar essa nova conjuntura espacial.

A nova geografia, também alcunhada de teórica quantitativa, surge na Suécia, na Inglaterra e nos Estados Unidos em meados da década de 1950. Baseada agora no neopositivismo, essa corrente busca a neutralidade científica e se associa à nova etapa capitalista, tendo assim um novo papel ideológico a desempenhar, que seja, o de justificar a nova expansão do capitalismo e fazer crer que o subdesenvolvimento é apenas uma etapa do desenvolvimento, dando a falsa esperança às populações menos privilegiadas de que algum dia elas alcançariam o status econômico e financeiro desejado. A matemática acabou sendo uma

grande aliada da nova geografia, que se utilizava de suas abordagens para justificar aquilo que era considerado científico.

Ao contrário do paradigma possibilista e da geografia hartshorniana, a nova procura leis ou regularidades empíricas sob a forma de padrões espaciais. O emprego de técnicas estatísticas, dotadas de maior ou menor grau de sofisticação - média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise fatorial, cadeia de Markov etc. -, a utilização da geometria, exemplificada com a teoria dos grafos, o uso de modelos normativos, a adoção de certas analogias com as ciências da natureza e o emprego de princípios da economia burguesa caracterizam o arsenal de regras e princípios adotados por ela. (CORRÊA, 2000. p. 09)

Portanto, a nova geografia, que criticava ferrenhamente as correntes anteriores, acabou cumprindo o mesmo papel de suas antecessoras, que seja, o de estar a serviço do Estado e do capitalismo. É inegável sua contribuição à ciência geográfica, principalmente no que se diz respeito ao grau de organização e tabulação de dados a partir de gráficos, tabelas, índices e sistemas computadorizados. Todavia, fez com que a geografia acabasse regredindo ao invés de progredir para novos patamares científicos.

## **2.4. A Geografia Crítica**

A partir da década de 1970, as correntes geográficas existentes até então (determinismo, possibilismo e a nova geografia) foram postas à prova através de severas críticas devido ao papel que as mesmas desempenhavam a favor do capital e a falta de senso crítico que elas possuíam. O cenário internacional havia mudado radicalmente e o mundo se encontrava mergulhado em uma profunda crise econômica e social que vinha aumentando paulatinamente desde o final de 1960, demonstrando o fracasso do sistema capitalista.

A geografia crítica emerge nesse momento conturbado contestando o pensamento dominante e buscando profundas alterações sociais. Nos países subdesenvolvidos, além dessa conjuntura de crise, cresciam também os movimentos nacionalistas e de libertação. A geografia praticada até então era insuficiente para dar conta de todos esses processos, ou seja, já não consegue mais esconder e nem justificar todas essas tensões.

Os autores da Geografia Crítica vão fazer uma avaliação profunda das razões da crise: são os que acham fundamental evidenciá-la. Vão além de um questionamento acadêmico do pensamento tradicional, buscando as suas raízes sociais. Ao nível acadêmico, criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista (a busca de um objeto autonomizado, a ideia absoluta de lei, a não-diferenciação das

qualidades distintas dos fenômenos humanos etc.). Entretanto, vão além, criticando a estrutura acadêmica, que possibilitou a repetição dos equívocos: o “mandarinato”, o apego às velhas teorias, o cerceamento da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos, a má formação filosófica etc. E, mais ainda, a despolitização ideológica do discurso geográfico, que afastava do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais. Assim, ao nível da crítica de conteúdo interno da Geografia, não deixam pedra sobre pedra. (MORAES, 2020. p. 42).

Entre os principais geógrafos que propagaram as ideias da geografia crítica estão William Bunge, David Harvey, Yves Lacoste e Milton Santos. Vale ressaltar que na França e nos Estados Unidos a geografia crítica recebe o nome de geografia radical, e apresenta pontos de vista diferentes daquela, embora ambas convirjam para um mesmo ideal. No Brasil, essa corrente tem como marco o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em julho de 1978 em Fortaleza e organizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Todavia, precisamos ressaltar que os ideais da geografia crítica já estavam sendo disseminados em nosso país a muito tempo antes.

A geografia crítica, além de contestar o papel dos paradigmas anteriores, têm feito valiosas contribuições até os dias atuais. Se apoiando em conceitos marxistas, tem buscado reavaliar questões como a “[...] jornada de trabalho, da terra urbana, da habitação, dos transportes regionais e da localização industrial” (CORRÊA, 2000. p. 10), além de muitos outros. Recentemente, questões ambientais também entraram para o rol de contribuições dessa corrente, desmascarando o Estado e revelando suas verdadeiras intenções veladas por trás de seus discursos.

A questão agora é analisar o modo como essas correntes influenciaram a geografia escolar ao longo dos anos. Afinal, qual a verdadeira contribuição de tais paradigmas no ensino básico em nosso país? E como o mesmo se apresenta nos dias atuais? São essas questões que procuraremos abordar em seguida.

### **3. A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL AO LONGO DOS ANOS**

A primeira forma de educação escolar existente no Brasil remonta ao período colonial, e foi iniciada pelos padres da Companhia de Jesus, em meados do século XVI, responsáveis também por fundar as primeiras instituições desse tipo e sancionar o Plano de Estudos da Companhia de Jesus (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*), primeiro documento oficial que determinava as diretrizes a serem seguidas pelos colégios presentes no que compunha, então, o território brasileiro (PESSOA, 2007).

A princípio, a geografia não estava incluída de forma autônoma nesse documento, devendo ser trabalhada apenas através de outras leituras referentes a outras disciplinas. Apenas em 1832, mais de duzentos anos depois, é que o *Ratiou Studiorum* insere a geografia como disciplina secundária, porém autônoma, juntamente à história e às matemáticas.

O modelo de educação implantado pelos jesuítas reproduzia todo o sistema educacional europeu. A geografia era trabalhada através da descrição e memorização de dados e fatos que eram alheios à realidade dos alunos, sendo priorizados povos, paisagens e características naturais de outros lugares, e não os brasileiros.

Portanto, durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a geografia não teve vez e nem voz nas escolas enquanto disciplina escolar. O ensino dos conhecimentos geográficos era secundarizado no currículo subsistente. Não existiam, também, cursos de formação de professores(as) para atuar com o ensinamento destes saberes. Os conhecimentos geográficos, embora de grande interesse do Estado, eram até então pouco propagados nas salas de aulas. (PESSOA, 2007. p. 31).

A partir do século XIX, durante o período Imperial, a geografia começa a ganhar mais importância graças a criação do Imperial Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro. Tida como uma instituição de ensino modelo, as demais escolas públicas e privadas do país passaram a se basear em sua estrutura e em seu currículo elaborado nos moldes franceses, que elevou a geografia à condição de disciplina inteiramente autônoma. Infelizmente, em termos de didática e de conteúdo, ela não sofreu alterações em relação aos anos anteriores, visto que o ensino secundário servia apenas como requisito de entrada aos cursos superiores.

Ensinava-se uma geografia muito semelhante àquela inspirada pela pena do padre Manoel Aires de Casal, que publicara, em 1817, sob patrocínio oficial, a *Corografia Brasílica*, bem como àquela registrada pelas páginas da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Em outras palavras, uma geografia que, muitas vezes, não poderia ser, sequer, classificada como descritiva, dado que Aires de Casal não acompanhava os debates científicos da época, aos quais seus contemporâneos, Alexander von Humboldt e Karl Ritter, os “pais da geografia moderna”, não eram alheios. Idêntica observação deve ser feita aos poucos trabalhos de geografia publicados na mencionada revista, pois, embora vários se auto intitulassem descrição, na verdade, tratava-se de trabalhos antes baseados na nomenclatura do que na descrição científica. (VLACH, 2004. p. 190).

Dessa forma, a memorização de conteúdos continuava sendo a principal forma de se ensinar e aprender a geografia. Pouco importava a reflexão e a discussão, visto que o único objetivo era fornecer requisitos necessários à entrada nos cursos superiores, como explicado anteriormente. Os professores se utilizavam de um rico arsenal de métodos e técnicas para fazer

com que os alunos decorassem os conteúdos, e até mesmo os livros utilizados nesse período, oriundos da França, possuíam tal característica.

Todavia, vale ressaltar que muitos se manifestaram contrários à essa forma de ensinar geografia. Entre os mais ferrenhos críticos encontrava-se Ruy Barbosa<sup>7</sup>, que denunciava abertamente a maneira como o excesso de tradicionalismo estava enraizado nesse processo. Para ele, a geografia em nosso país estava muito atrasada em relação àquela praticada nas escolas alemã, francesa e estadunidense, considerando tal ensino “[...] Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cansar, e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la, e educá-la.” (BARBOSA, 1946. p. 307).

Para Ruy Barbosa (1946) o ensino da geografia deveria iniciar-se no espaço de vivência do aluno, na sua realidade. A partir de então é que se parte para uma aprendizagem “mundializada” e geral. Os professores deveriam adotar metodologias mais modernas, calcadas no intuitismo e na compreensão e não na memorização.

Portanto, o ensino da geografia durante o Império permaneceu praticamente intacta aos moldes coloniais, possuindo um forte caráter enciclopedista, descritivo, mnemônico e enumerativo, totalmente alheia à realidade vivida pelos alunos. Todavia, não podemos negar que durante esse período ocorreram profundas discussões e debates a respeito da educação em nosso país, com várias propostas de reformas que infelizmente acabaram sendo arquivadas, mas que já demonstravam que uma parcela de educadores e intelectuais possuíam ciência das carências de nosso sistema de ensino/aprendizagem e se mobilizavam para tentar mudar esse quadro. (ISSLER, 1973).

Com a instauração do período Republicano a partir de 1889, várias reformas foram implantadas no campo educacional, visando dar à escola um caráter mais moderno e sofisticado. Benjamim Constant, em 1890, propôs a primeira reforma educacional na qual a geografia passaria a ser obrigatória nas sete séries do ensino secundário integral, possuindo a seguinte característica:

[...] nos dois primeiros anos seriam ministradas três aulas por semana, com o seguinte programa para o primeiro ano: geografia física, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e noções concretas de astronomia. Para o segundo ano o programa compreendia os seguintes assuntos: geografia política e econômica, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e estudo complementar de astronomia concreta, ao passo que nos demais anos seria

---

<sup>7</sup> Rui Barbosa de Oliveira nasceu em 1849 em Salvador, Bahia, e faleceu no ano de 1923, em Petrópolis, Rio de Janeiro. Ao longo de sua vida exerceu as funções de advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, tendo um grande papel na política brasileira durante o período da República Velha.

facultada a essa disciplina uma hora semanal para revisão dos conteúdos já vistos anteriormente. (PESSOA, 2007. p. 40).

Percebemos que a realidade brasileira passou a ganhar mais destaque a partir dessa reforma, todavia, os métodos de ensino permaneciam extremamente tradicionalistas, ou seja, baseados na descrição e na enumeração.

A segunda reforma, promovida por Epitácio Pessoa em 1901, nada trouxe de novo à geografia, a não ser a redução de sua carga horária, que seria ministrada apenas nos três primeiros anos. A terceira reforma, elaborada por Rivadávia da Cunha Corrêa em 1911 apenas reduziu de sete para seis anos o curso secundário, ficando a geografia intocada.

A quarta reforma educacional, redigida por Carlos Maximiliano em 1915, representa um profundo retrocesso à geografia, pois a mesma sofreu mais uma brusca redução de carga horária, sendo disponibilizada agora apenas nos dois primeiros anos da etapa secundária, que também foi reduzida de seis para cinco anos. Como consequência, seus já precários conteúdos se tornaram ainda mais compactos, se distanciando ainda mais dos conceitos modernos de pedagogia e regredindo paulatinamente aos seus primórdios do período em que foi estabelecida como disciplina autônoma.

Tal retrocesso foi freado apenas por volta de 1920, quando a geografia brasileira começou a receber novos ares vindos principalmente dos países desenvolvidos. Iniciou-se um intenso debate entre os professores que defendiam a permanência de um ensino tradicionalista nos moldes presentes até então, e aqueles que eram contrários à continuidade de tal modelo, argumentando a necessidade de uma renovação radical dessa disciplina tanto em relação aos conteúdos quanto em relação as metodologias abordadas em sala de aula. Iniciava-se assim um momento de importantes transformações.

Esse debate se refletiu na quinta reforma de ensino proposta pelos professores Rocha Vaz e Luiz Alves, em 1925. Além do retorno de cinco para seis anos de ensino secundário, essa reforma trouxe uma preocupação com o ensino voltado ao nacionalismo patriótico, no qual a geografia, a história e a literatura deveriam priorizar o estudo do território nacional, sua trajetória histórica e dar maior ênfase à língua mãe.

Apesar do interesse claramente “obscuro” dos dirigentes do Estado em se utilizar da geografia para camuflar os problemas sociais, políticos e econômicos em nosso país, dando ênfase ao amor à Pátria, essa disciplina passou por uma intensa modernização nunca vista antes, alterando-se a sua forma e estrutura. (VLACH, 1988). O caráter descritivo ainda estava presente nas salas de aula, mas ele já não era absoluto como anteriormente, visto que “[...] já se fazia

emergir no interior da disciplina, uma geografia escolar fundamentada na concepção moderna de ensino, que seria finalmente submetida à orientação do Estado através dos currículos escolares brasileiros.” (PESSOA, 2007. p. 45)

O currículo de geografia implantado graças a essas mudanças teve como principal conselheiro Delgado de Carvalho<sup>8</sup>, que com sua visão modernista fez com que essa disciplina se desvencilhasse quase que totalmente de seu caráter descritivo. Ciente da mediocridade da geografia em nosso país, tendo em vista o avanço que a mesma vinha tendo na Europa e nos Estados Unidos, Delgado de Carvalho fez duras críticas às metodologias adotadas pelos professores em sala de aula, que priorizavam a descrição e não a aprendizagem e o conhecimento.

Para conseguir implementar suas ideias, Delgado de Carvalho teve de enfrentar uma forte resistência nas escolas de nível secundário, visto que os professores se encontravam acomodados com o velho sistema de ensino da geografia. Entretanto, as ideias de Delgado de Carvalho estavam em sintonia com a ideologia do Estado naquele momento, o que favoreceu que, apesar da resistência, ele conseguisse difundir suas ideias pelas mais diversas escolas do país. (VLACH, 2001)

Em síntese, Delgado de Carvalho incentivou uma nova orientação para o ensino dessa disciplina, baseado nas premissas de uma geografia moderna e científica, em detrimento da antiquada e obsoleta geografia clássica, que até então se sustentava como único modelo de geografia escolar a ser ensinado, e que, a partir de então começa a perder paulatinamente o privilégio em nossas escolas, cedendo espaço para uma nova concepção de geografia escolar, que alcançaria o status de modelo oficial a ser adotado no sistema educacional brasileiro. (PESSOA, 2007. p. 50).

Infelizmente, apesar de todo esse esforço, até meados da década de 1930 os professores se baseavam quase que inteiramente nos livros didáticos que circulavam em nosso país naquele período. Tais livros eram basicamente listas contendo nomes de rios, serras, ilhas, capitais, cidades, etc. O que determinava o sucesso do estudante era sua capacidade de memorização e não de aprendizado. (LEAL, 2016)

A sexta reforma no campo educacional é considerada uma das mais importantes já ocorrida no Brasil, e reforçou as bases postas por Delgado de Carvalho no campo da geografia.

---

<sup>8</sup> Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) foi um geógrafo de grande destaque em nosso país graças às suas contribuições no campo educacional. Possuía uma ampla formação em Letras, Ciências Políticas, Direito Economia Política, promoveu uma profunda mudança no modo de pensar geografia, proporcionando uma verdadeira revolução da forma de seu ensino nas escolas.

Proposta em 1931 por Francisco Campos, tal reforma ocasionou profundas mudanças no sistema de ensino em nosso país, instaurando a primeira política de cunho nacional que regeria todos os estados brasileiros. Francisco Campos partiu do princípio de que todo conhecimento deveria ser útil ao cotidiano dos alunos e não apenas servir de noções e conceitos previamente memorizados.

A geografia novamente passa a constar em todas as cinco etapas do ensino fundamental, o que permitiria trabalhar de maneira qualitativa todos os conteúdos geográficos que haviam sido compactados na reforma anterior. Infelizmente, tais objetivos não conseguiram ser plenamente alcançados da maneira que se esperava.

Com a reforma de 1931 temos, concomitantemente, a Geografia Moderna e os métodos de ensino renovado preconizados pela “Escola Nova” e pelas influências de John Dewey, então penetrando no Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira. Isto não foi suficiente, entretanto, a experiência da implantação, pelos resultados que traria, mostrou que tanto a falta de sincronização, como a inexistência, principalmente, de um professorado dotado de plena consciência dos objetivos do ensino secundário e do papel da Geografia nesse processo, transformaram as intenções pretendidas e reduziram o ensino da Geografia ao ministrar aulas de conteúdo nem sempre renovado. (ISLLER, 1973. p. 157).

Parte desse fracasso devia-se ao professorado tanto de geografia quanto de outras disciplinas. A maior parte dos profissionais que exerciam a função de educadores era “[...] advogados, engenheiros, sacerdotes, etc, ou então se designavam como autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais que estavam no início de seus ofícios.” (PESSOA, 2007. p. 52). Esse quadro só começou a mudar por volta de 1934, quando foram implantados no país os primeiros cursos superiores.

De acordo com Leal (2016, p. 21), esse período marcou o início de uma geografia mais científica em nosso país graças à fundação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (São Paulo, 1934, e Rio de Janeiro, 1935), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1937) e da Associação dos Geógrafos Nacionais (AGB, 1934). Tais instituições foram o marco da evolução acadêmica, científica e profissional da geografia no Brasil.

Vale ressaltar que o curso de geografia estava inicialmente atrelado ao de história e seus professores eram provenientes da Europa, sendo a maior parte deles discípulos do geógrafo francês Vidal de La Blache, principal defensor das teses regionalistas e do possibilismo. Isso ocasionou a propagação de uma corrente positivista e tradicionalista por todo o país, na qual

não era necessário discutir ou entender determinados assuntos, pois era considerado “ciência” apenas os conhecimentos neutros, baseados na observação e na experimentação

A partir da década de 1940, com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreram inúmeras e significativas mudanças nos campos político, econômico e social. As transformações ocorridas mundialmente se davam de forma acelerada no quesito espaço/temporal. Seguindo o rumo dos acontecimentos internacionais, o Brasil retorna para o eixo de influência norte-americano, transformando diversos aspectos em nosso país.

Na área da educação, tivemos a sétima reforma ocorrida em 1942 sob a chefia do então Ministro da Educação Gustavo Capanema. A geografia passou a ser ministrada nos sete anos de escola média (quatro anos no ensino ginásial e três anos no ensino científico clássico. Capanema buscava uma educação voltada para a Pátria e não para a Sociedade, como ficou estabelecido na proposta anterior. (ROCHA, 1996).

Com isso, a geografia continua a ser utilizada para cumprir um papel, qual seja, enaltecer a pátria, elencar suas grandezas naturais e abordar questões cívicas e morais juntamente com a história, esvaziando seus valores e desvalorizando cada vez mais o papel dos docentes.

No governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945) foi dada de fato uma estrutura orgânica ao ensino secundário, estrutura essa tornada obrigatória em todo o território nacional, e através da qual a geografia escolar foi transformada em uma das mais importantes disciplinas escolares devido ao papel que lhe foi destinado pelos detentores do poder de Estado. A burocracia tentacular da ditadura para gerir o território mobiliza o conhecimento geográfico, cartográfico e estatístico. (LEAL, 2016. p. 24).

Esse período pós-década de 1940 marca o início da corrente denominada de “Nova Geografia” ou “Geografia Teórica Quantitativa”. Todavia, no campo escolar secundário brasileiro, tal paradigma acabou não sendo muito difundido, visto que o mesmo era voltado às grandes empresas. Entretanto, resquícios dele puderam ser percebidos. Passou-se a se utilizar em sala de aula, por exemplo, instrumentos e métodos que visassem o máximo possível de objetividade, no qual a lógica matemática tornou-se essencial para o “fazer ciência”, excluindo-se todo e qualquer traço de procedimentos indutivos e históricos. A geografia escolar encontra-se ainda baseada na memorização e na neutralidade. Esse fato se tornou ainda mais acentuado durante o governo ditatorial brasileiro (1964-1985), que, a partir da Lei nº 5.692/71, dissolveu o ensino da geografia e da história, transformando-os em “Estudos Sociais” (VLACH, 2004).

Um outro exemplo desse resquício da Nova Geografia foram os livros didáticos veiculados nas escolas, que se tornaram visivelmente mais “pobres” em termos de conteúdo, o que também se devia em partes à censura militar imposta pela ditadura à autores e editoras. Os

conteúdos estavam totalmente desconexos da realidade brasileira e descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais. Havia um forte incentivo para a análise de gráficos, índices e tabelas que mostrasse o desenvolvimento econômico do Brasil.

[...] a proposta era a de não realizar vínculos com a realidade do aluno, mas sim apresentar os altos índices alcançados pelo país, principalmente no setor industrial. Graças ao vertiginoso crescimento da indústria no Brasil, o livro didático de geografia apresentava uma ênfase muito grande nesta atividade, associando à atividade secundária o desenvolvimento econômico, a modernização e o crescimento do país. (LEAL, 2016. p. 26).

A geografia escolar estava estruturada em bases neopositivistas<sup>9</sup> mas sem romper com o ramo tradicional que ainda se fazia presente nessa disciplina. A intenção era mascarar a realidade e garantir a hegemonia do Estado capitalista, proporcionando um conhecimento fragmentado da realidade e visando resolver problemas governamentais. Os Estudos Sociais (geografia e história) era, portanto, uma disciplina inexpressiva com conteúdo difusos e mal encaixados, que objetivava unir o ensino de todas as ciências humanas.

Tal situação permaneceu até meados de 1970, quando a geografia escolar praticada em vários países do mundo começou a ser duramente criticada, principalmente no Brasil, onde o modelo didático baseado unicamente na terra e no homem<sup>10</sup> começou a ser visto como ultrapassado e insustentável, visto que inúmeros problemas sociais estavam sendo deixados de lado. Além disso, o próprio sistema de governo começava a enfrentar severas críticas.

As consequências da imposição de um regime militar conduziram, aos poucos e simultaneamente, a lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia nos então primeiro (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e segundo graus, o que, por si só, exigia uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que

---

<sup>9</sup> O neopositivismo tem suas origens no Círculo de Viena, escola filosófica fundada em 1920 por um grupo de lógicos e filósofos que tentou retomar a discussão do que era científico por meio da linguagem matemática. Buscava-se uma visão materialista da realidade através do empirismo. Essa corrente filosófica teve grande influência sobre a geografia, passando a se basear nos modelos matemáticos como elementos universais da produção científica, utilizando-se no plano metodológico da quantificação dos modelos e da teoria dos sistemas, uma vez que o propósito dessa corrente é dar um caráter científico à Geografia, acusada nos idos de 1950 de se preocupar apenas com o passado

<sup>10</sup> O paradigma da “terra e do homem” valorizava unicamente a descrição, a comparação e análise das paisagens e suas classificações. Esse modelo foi fortemente fomentado pelo professor Aroldo Edgard de Azevedo (1910-1974), que se tornou a grande liderança intelectual do ensino da geografia naquele período. Seus livros didáticos foram amplamente adotadas por diversas escolas em todo o país durante o período de 1940 a 1970. De acordo com Pessoa (2007), Aroldo de Azevedo propunha uma metodologia funcionalista, positivista e sem nenhum compromisso em estabelecer relações entre a ciência e a realidade acerca da sociedade, deixando de lado inúmeras questões sociais pertinentes na época.

puddesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos”, também do ponto de vista da questão ambiental. Os muitos obstáculos não impediram, particularmente a partir de meados da década de 1970, marcada por numerosos movimentos sociais na cena política, a emergência, a retomada e/ou o desenvolvimento de debates que desembocaram na(s) geografia(s) crítica(s) no Brasil. (VLACH, 2004. p. 217).

A geografia escolar ofertada nas escolas durante esse período não fornecia subsídios para se debater e discutir os efervescentes cenários econômico, social e político, sendo incapaz de analisar o espaço, o que acabou levando os geógrafos da época a procurarem avidamente por novos paradigmas.

Com isso, começa a se propagar pelo Brasil, principalmente por volta de 1970 um paradigma vindo de outros países, em especial dos Estados Unidos e da França, denominado de *Geografia Radical*. Essa corrente buscava o fim da neutralidade científica praticada pelas geografias tidas como clássica e moderna e o papel que as mesmas vinham exercendo a serviço das classes dominantes. Teve forte repercussão nos países latino-americanos e no Brasil foi acunhada de *Geografia Crítica*, tendo Milton Santos como seu principal representante. Com isso, questões sociais pertinentes passam a fazer parte do currículo dessa disciplina, não sendo mais tratados de forma alheia ou como meros exemplos.

De acordo com Vesentini (2008) a geografia escolar nos dias de hoje ainda está passando por um processo lento de rompimento com a geografia escolar tradicional e transição para uma geografia escolar crítica, não mais pautada na simples descrição mnemônica. Os professores hoje começam a questionar o ensino da geografia aos estudantes, o papel do livro didático enquanto fonte única de ensino e conteúdo, a presença de conceitos incompatíveis com a realidade atual e a desvinculação da geografia escolar e da geografia universitária.

Ainda vemos em nossos currículos atuais uma forte presença da geografia tradicional, com conteúdos totalmente fracionados (geografia física, geografia humana, geografia política, geografia econômica, etc.). Quase não se tem espaço para que o senso crítico dos estudantes seja desenvolvido através da análise do seu espaço de vivência, impossibilitando a autonomia desses alunos em compreender a própria realidade e o raciocínio geográfico do mundo que os rodeia.

Vale ressaltar que a geografia crítica escolar sempre foi, de certa forma, autônoma em relação àquela pensada e debatida na academia, sendo por isso uma das mais complexas correntes dessa ciência, como nos explica Pessoa (2007, p. 64):

[...] o que podemos observar na atualidade é a existência de inúmeras geografias, críticas ou radicais – o termo mais adequado seria esse, pois, como

se sabe, não existe na geografia crítica uma única orientação teórica, um único rumo predefinido, e nem tampouco um único esboço a ser seguido, e sim, encontramos uma variedade de abordagens que nos permitem versar sobre essa questão, como nos orienta Seabra (1984). Assim, temos várias propostas, daí a sua complexidade, todavia o que pode diferenciar umas das outras será fundamentalmente os problemas estudados e a opção teórico-metodológica que o estudioso irá alicerçar a sua pesquisa.

Essa característica corrobora o fato de a geografia crítica escolar e a geografia crítica acadêmica seguirem caminhos diferentes e independentes uma da outra, embora ambas se complementem e se conversem. Tal fato precisa ficar muito claro pois, de acordo com Leal (2016, p. 32), já se tornou senso comum defender a ideia de que a geografia praticada no ensino básico é uma mera reprodução do que se produz no ensino superior, criando-se a imagem de que os professores dos ensinos fundamental e médio são meros reprodutores do que se produz fora da escola.

A geografia crítica considera o homem como construtor do espaço geográfico. Dessa forma, o discente deixa de ser um mero espectador e objeto das mudanças ocorridas no meio e passa a ser um ator ativo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a geografia o auxilie na compreensão da realidade social. Mediante essa nova ideologia, o ensino da geografia vai além dos conteúdos, e passa a ter um papel primordial na formação política do estudante, sendo este capaz de interpretar o espaço geográfico.

A geografia crítica escolar dá importância à realidade do aluno, as suas experiências, a sua condição de vida, aos seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço, se preocupa em formar alunos cidadãos, ativos e participativos, desenvolvendo neles criticidade, autonomia e criatividade em face aos problemas encontrados no seu cotidiano e no seu espaço de vivência. (LEAL, 2016. p. 32).

Embora ainda não seja uma realidade em todas as escolas de nosso país, muitas práticas docentes têm se baseado em um ensino no qual os alunos são ativos e participativos, buscando desenvolver juntamente a eles o senso crítico necessário ao seu cotidiano. Vale ressaltar que é inegável que nos últimos anos a educação em nosso país passou por mudanças significativas, principalmente no que diz respeito aos documentos norteadores da educação. Os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (em processo de implantação), por exemplo, já abordam a geografia com uma carga mais crítica, embora de maneira muito tímida e embrionária, sendo a geografia tradicional a principal norteadora de tais documentos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos um breve histórico a respeito da geografia escolar e as principais correntes geográficas que têm norteado a mesma desde o início da escolarização em nosso país. Elaborou-se uma linha histórica na qual apenas os períodos mais relevantes para as mudanças na geografia escolar foram contemplados, iniciando desde os jesuítas até os dias atuais, nos quais a geografia tida como tradicional, com um caráter descritivo, comparativo e de memorização, veio norteado o modo como essa disciplina se apresenta em sala de aula. Ficou claro que, com o passar do tempo, a situação mudou muito e, felizmente, de maneira positiva. Todavia, mesmo nos dias atuais percebemos que em alguns lugares em nosso país a geografia ainda possui vínculos com sua veia tradicionalista.

Não objetivamos neste trabalho apontar uma ou outra corrente como sendo a certa ou a errada, muito menos partimos de tal princípio. Cada paradigma geográfico, com suas características e particularidades únicas, teve uma grande contribuição para essa ciência, enriquecendo-a com novos métodos, novos conteúdos e novas formas de análises. Todavia, a maioria deles sempre se mostrava tragicamente a serviço do Estado e do sistema econômico dominante, mascarando mazelas e nos impedindo de enxergar o mundo tal como ele é.

O ensino da geografia precisa, inicialmente, ter relação com o meio de vivência do aluno, pois é a partir da análise de fatos e situações cotidianas que eles conseguirão obter o que chamamos de “raciocínio geográfico”, ou seja, elencar e correlacionar fenômenos em diferentes escalas, quer sejam elas locais, regionais ou até mesmo globais. Ensinando a entender as peculiaridades de cada região.

O senso crítico também precisa ser trabalhado com os nossos estudantes, principalmente nos dias atuais, onde o acesso rápido às informações acaba tendo um efeito maléfico em nosso processo de conscientização. É preciso saber como interpretar tais informações e transformá-las em conhecimento. Tal tarefa não é fácil, visto que os próprios documentos norteadores da educação, muitas vezes, não estão a favor de tais princípios, mas seguem uma tendência estadista que objetiva o mercado de trabalho.

Portanto, precisamos superar a velha geografia tradicional, meramente descritiva e que pouco contribui para a formação de nossos estudantes, de modo que possamos caminhar rumo a uma educação geográfica, com melhores resultados.

## 5. REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: BARBOSA, Ruy. **Obras completas de Ruy Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 2000.
- ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Presidente Prudente (SP).
- LEAL, Carmem Luyara Canabarro. **Correntes do Pensamento Geográfico e Condições de Trabalho: ensinar geografia na rede municipal de Santa Maria/RS**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS).
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia Pequena História-Crítica**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um Olhar Sobre a Trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a Visão dos Alunos de Ensino Médio Sobre a Geografia Atual**. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB).
- ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988, 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. Carlos Miguel de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 149-160.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004. p.187-218.
- VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. Editora do Autor: São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/31991777/PARA\\_UMA\\_GEOGRAFIA\\_CR%C3%8DTICA\\_NA\\_ESCOLA](https://www.academia.edu/31991777/PARA_UMA_GEOGRAFIA_CR%C3%8DTICA_NA_ESCOLA). Acesso em: 04 de maio 2020