

# ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA\*

Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves\*\*  
Vicente Paulo dos Santos Pinto\*\*\*

## Resumo

O presente texto aponta para os movimentos de constituição da alfabetização geográfica na educação brasileira. Para atingir tal questão, perpassamos pelos marcos fundamentais na trajetória da Geografia escolar destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental no espaço escolar brasileiro. Percebemos que a leitura sugerida e discutida pelo movimento da Geografia crítica proporcionou novos caminhos, olhares e sentidos à alfabetização geográfica. Possibilitou à Geografia escolar, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, vir a ser o espaço do dizer, do questionar e do refletir sobre os eventos ocorridos na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Alfabetização geográfica. Geografia escolar. Anos iniciais. Educação brasileira.

## INTRODUÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. Manoel de Barros (2003)

Com as palavras de Manoel de Barros, trazidas na epígrafe acima, alinhavamos que esse texto se traduz, para nós, em um momento de encantamento, já que temos a possibilidade de uma interlocução teórica, visando um diálogo que demonstre o movimento de constituição da Alfabetização Geográfica no espaço escolar<sup>1</sup> brasileiro.

Discorrer sobre alfabetização geográfica é ponderar a propósito da Geografia escolar destinada ao segmento do 1º ao 5º ano, ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental na educação básica. É a possibilidade do educando estar envolvido com conceitos e habilidades geográficas desde o início de seu processo de escolarização.

Torna-se relevante elucidar que alguns conceitos geográficos atravessam uma alfabetização geográfica. Compartilhamos que espaço, território, paisagem e lugar são categorias essenciais para que o educando compreenda

\* Este artigo é originado da dissertação de mestrado intitulada “Alfabetização Geográfica: o olhar dos educadores geográficos de universidades públicas brasileiras” PPGE/ UFJF, sob a orientação do Professor doutor Vicente Paulo dos Santos (PPGE/UFJF) e co-orientação do professor doutor Jader Janer Moreira Lopes (PPGE/UFJF)..

\*\* Mestre em Educação PPGE/UFJF. Especialista em Alfabetização e Linguagem/UFJF. Graduada em Geografia. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância. GRUPEGI/CNPq. E-mail: taniageog@gmail.com

\*\*\* Professor associado do Departamento de Geociências do Instituto de Ciências Humanas da UFJF. professor permanente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFJF. Líder adjunto do Grupo de Pesquisas CNPq Estudos da Paisagem. Coordenador do GEMA – Geografia, Educação e Meio Ambiente. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciências, Matemática e Tecnologia – NEC/UFJF. Coordenador do GEA/NEC – Grupo de Educação Ambiental. Professor do curso de Geografia da UFJF – Licenciatura e Bacharelado. E-mail: vicente-pino@ufjf.edu.br

a organização do espaço geográfico, seu entorno e, assim, possa realizar uma leitura crítica, pelo olhar espacial, dos eventos ocorridos na sociedade.

Nessa perspectiva, é relevante que a Geografia escolar destinada a esse segmento de ensino possa proporcionar o entrecruzamento da (re)significação dos saberes geográficos com a leitura de mundo por meio do olhar espacial. Essa leitura está atrelada à criticidade dos eventos vivenciados pelos educandos nos diversos grupos sociais aos quais pertencem, já que esse movimento passa pela relação que se tem com esse mundo. (FREIRE, 1989).

Santos (2008, p. 95) considera “a geografia escolar como um campo constitutivo de múltiplas determinações e não apenas uma transposição direta e “didatizada” da ciência geográfica [...]”. Portanto, é possível considerar a Geografia escolar para os anos iniciais como um espaço em que múltiplas experiências podem ser vivenciadas por meio de práticas pedagógicas que contribuam com o modo dos educandos interpretarem os eventos do mundo contemporâneo.

## **1. MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A realização de um levantamento acerca dos eventos que possibilitaram a constituição de uma alfabetização geográfica no espaço escolar “só pode ser compreendida se a considerarmos no âmbito da história da educação brasileira” (SANTOS, 2008, p. 108).

O movimento de constituição de uma Geografia escolar para os anos iniciais está presente no espaço escolar brasileiro desde o século XVI. A “Geografia vem de uma tradição longínqua do ensino dos jesuítas [...]” (PAGANELLI, 1992, p. 227), tendo como desígnio inicial, “[...] a criança indígena, em particular o menino curumim [...]. Aos poucos, os jesuítas foram adotando a

estratégia de misturar índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal [...]” (MORTATTI, 2004, p. 50).

Com a *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, documento que abarcava os objetivos da educação da Companhia de Jesus, configurava-se uma proposta curricular que regulava todo o ensino ministrado nos colégios de ordem jesuítica. Essa recomendação era pautada no ensino das Humanidades, “onde se ensinava latim, filosofia e teologia.” (MORTATTI, 2004, p. 51). Os saberes geográficos ministrados nesse momento histórico ocorriam concomitantemente à aprendizagem da leitura,

a fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. (ROCHA, 1996, p. 127)

Posteriormente, com a reforma do *Ratio Studiorum*, em 1832, os saberes geográficos passam a ser ministrados concomitantemente à matemática. “[...] não só se afastava totalmente da realidade vivida na colônia como também o fazia desconsiderar por completo a geografia brasileira, seja descrevendo o território colonial, seja trabalhando com a cartografia local.” (SANTOS, 2008, p. 109).

Nos primeiros anos do século XIX, surgem no espaço escolar brasileiro as escolas das primeiras letras, ou seja, “as [...] ‘escolas de ler e escrever’, onde o ensino primário deveria ser um prolongamento da catequese.” (MORTATTI, 2004, p. 50). De acordo com Vlach (2004), para se compreender em que consistia essas escolas, é preciso conhecer a Lei de 15 de outubro de 1827.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e projeções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à

compreensão dos meninos; proferindo para as leituras a Constituição do Império e da História do Brasil (BRASIL, 1878, p. 72)

Baseando nessa afirmação, torna-se clara a não inclusão dos saberes geográficos nas escolas de primeiras letras, “isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas.” (VLACH, 2004, p. 189). A alfabetização geográfica fazia-se presente por meio de textos, que “ênfatizavam a descrição do território, suas dimensões, suas belezas naturais” (VLACH, 2004, p. 189).

Rupturas e permanências estão “presentes nas diversas reformas legislativas e nos interesses hegemônicos perpetrados pelo Estado” (SANTOS, 2008, p. 108) no espaço escolar brasileiro, desde a segunda metade do século XIX.

De acordo com Souza (2009, p. 137),

Dotar a escola primária de uma organização pedagógica uniforme e racional foi uma preocupação dos legisladores e pedagogos europeus, durante o século XIX, tendo em vista as necessidades de criação de um sistema de universalização do ensino primário.

No espaço escolar brasileiro, a partir de 1870, alguns eventos propiciaram a intencionalidade de um “processo de renovação dos programas da escola primária no Brasil.” (SOUZA, 2009, p. 10). Entre esses, merece destaque o parecer do deputado Ruy Barbosa, acerca da reforma do ensino primário, feita em 1883.

Em seu parecer:

[...] advogava uma escola primária obrigatória e laica com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos. Na visionária concepção do legislador, a reforma do ensino primário deveria fundar uma nova realidade educacional no país substituindo a inocua escola de primeiras letras, voltada para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionado para o progresso do país. (SOUZA, 2009, p. 12)

Observa-se que, crítico da proposta curricular ministrada pela Geografia escolar nas escolas brasileiras, Ruy Barbosa censurou os manuais existentes nesse momento histórico, especificamente, os destinados a uma alfabetização geográfica. “A *Pequena Geographia da Infância*, de Joaquim Maria Lacerda, voltado para a educação primária, foi alvo de questionamentos em seu parecer sobre o ensino primário.” (SANTOS, 2008, p. 112).

Esse manual abordava uma alfabetização geográfica que privilegiava a memorização e a descrição do espaço geográfico. Ruy Barbosa interpretava essa Geografia escolar como “crime pedagógico” e afirmava que dessa forma “o ensino de geografia era inútil e embrutecedor” (SANTOS, 2008, p. 113).

Entretanto, sua proposta apontava para uma reforma que, mesmo não sendo concretizada, foi de extrema relevância, pois sinalizava para uma educação geográfica que valorizasse as Geografias cotidianas, os saberes que estão na vivência, na leitura e na interpretação do espaço geográfico pelo educando. Esses pareceres “acabaram engavetados e encobertos por outros interesses do legislativo da época.” (SANTOS, 2008, p. 111).

Mediante esses pareceres, Ruy Barbosa apresentava “a influência dos fundamentos científicos e psicológicos de uma didática mais adequada a um ensino objetivo, eficiente e criador, baseado na realidade e na natureza viva do aluno” (ZANATTA, 2005, p. 175). Para Rocha (1996), a Geografia escolar proposta por Ruy Barbosa, mesmo não tendo sido implementada, já assinalava para a Geografia clássica no espaço escolar brasileiro.

A institucionalização da educação pública brasileira consolida-se após 1930, mesmo que essa intenção tenha surgido nas recomendações da Assembleia Constituinte de 1824. Destaca-se que esta intenção não foi “incluída no texto final da Constituição de 1824” (VLACH, 2004, p. 188).

No decorrer do século XX, a alfabetização geográfica vivenciou diversas reformas educacionais. De acordo com Souza (2009):

A questão do currículo voltou a baila nos anos 30 do século XX, motivada pela ação reformista do governo federal no âmbito da educação secundária. A reforma de Francisco Campos, instituída no início dessa década, deflagrou inúmeros debates. Essa reforma imprimiu maior organicidade ao ensino secundário em âmbito nacional estabelecendo os estudos regulares, a seriação e a frequência obrigatória. (SOUZA, 2009, p. 76)

A reforma educacional elaborada por Francisco Campos<sup>2</sup> (1931) contribuiu ao designar de primeira a quinta série como os cinco anos destinados a uma alfabetização geográfica, com um total de 11 aulas semanais ao final dessas cinco séries. A proposta curricular “adotou uma clara opção pelos estudos científicos fixando uma distribuição equilibrada entre matérias literárias e científicas” (SOUZA, 2009, 76-77).

Nesse momento histórico no cenário brasileiro, emergiram diversas manifestações, tanto de educadores quanto de intelectuais brasileiros, com relação à política educacional do país. A maior preocupação desses movimentos foi com a qualidade da educação pública. Um desses eventos de “reestruturação da educação brasileira” (ZACCUR, 2011, p. 96) foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A mesma autora esclarece que:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 fez a defesa veemente do “ensino laico, misto, gratuito e obrigatório, sem privilégios de ordem econômica e religiosa” enfatizando não servir “aos interesses de classes”. Os educadores cobraram ainda a urgência de um plano nacional para a educação, cuja ausência comprometera aqueles primeiros 43 anos de regime republicano. (ZACCUR, 2011, p. 96)

Dando continuidade a essa reflexão, levamos em consideração as palavras de Saviani (2007), que sistematizou os sucessivos movimentos da sociedade

civil organizada, desempenhada pelos educadores brasileiros no século XX.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação [PNE] nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação. (SAVIANI, 2007, p. 1243)

O Plano Nacional para a Educação Brasileira<sup>3</sup> aspirado pelo Manifesto dos Pioneiros, em 1932, só se concretizou na educação brasileira, no século XX. Em 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema

[...] instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9/4/1942) [...] continuou dividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos de duração e o colegial com 3 anos de duração compreendendo dois cursos paralelos – o clássico e o científico. (SOUZA, 2009, p. 81)

Merece destaque que, nesse momento histórico, a Geografia escolar para os anos iniciais passa a denominar-se de primeira a quarta série e a configurar-se com quatro anos destinados a uma alfabetização geográfica e “apenas duas aulas semanais” (SOUZA, 2009, p. 81). Estabelecia-se, na primeira e segunda série, com os saberes da Geografia geral e, na terceira e quarta série, com os saberes da Geografia do Brasil. A Reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou por um período de 19 anos, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4.024/61 (BRASIL, 1961).

No que se refere à década de 1940, a alfabetização geográfica, segundo Paganelli (1992), apresentou uma gradativa influência norte americana com relação às propostas curriculares. Por meio do Ministério da Educação, especialistas brasileiros em currículo realizaram treinamento de estágios nos Estados Unidos. No entanto, após o treinamento, junto às Secretarias de Educação, não conseguiram se distanciar da tradição europeia para esse segmento de ensino.

Merece destaque que, no final da década de 1950, “surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2002, p. 29). No âmbito da alfabetização geográfica,

a Geografia tradicional, ou melhor, as tendências tradicionais da Geografia, que buscavam compreender o espaço geográfico por meio das relações do homem com a natureza, passaram a ser questionadas em várias partes do mundo e, nas décadas seguintes, também no Brasil. Os geógrafos foram à busca de novas teorizações e novos paradigmas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 44-45)

Foram diversos os esforços para se romper com práticas pedagógicas positivistas e tradicionais para uma alfabetização geográfica. Nesse movimento, a proposta da Geografia teórica quantitativa emerge como um dos primeiros esforços. Essas “tendências teórico-quantitativas passaram a ser denominadas neopositivistas, uma vez que dispensavam tratamento matemático a temas geográficos.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.52-53)

Essa proposta apresentou para a alfabetização geográfica o “tratamento de dados estatísticos como base empírica de diversos fenômenos geográficos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 52). Com base “em modelos geométricos e simulações de padrões de organização espacial que deveriam ser aplicados a qualquer realidade” (SANTOS, 2008, p. 102), não

conseguiu, entretanto, separar-se da postura tradicional calcada na fragmentação, reprodução e repetição, tendo, como estratégia principal de ensino, a memorização levando à dicotomia dos saberes geográficos.

A Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (BRASIL, 1961) – 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – estabeleceu um currículo básico para todo o território nacional. Manteve a estrutura tradicional de ensino das legislações anteriores e a mesma orientação de o ensino primário ter, no mínimo, quatro séries anuais.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, 5.692/71 (BRASIL, 1971a), publicada durante o regime militar, extinguiu o exame de admissão e fundiu o ginásio ao primário. Estabeleceu uma organização de ensino em primeiro e segundo grau, exigiu a obrigatoriedade de quatro para oito anos de escolarização e situou para o primeiro grau uma alfabetização geográfica com a “nomenclatura [...] Integração Social, [...] Estudos Sociais” (PAGANELLI, 1992, p. 225).

O Parecer nº 853/71 estabeleceu que “o ensino de Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de “atividades” nas quatro primeiras séries do primeiro grau” (BRASIL, 1971b, s/p.). Mais adiante, o mesmo parecer nos mostra que “nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos”. (BRASIL, 1971b, s/p.).

O fato é que, nesse momento histórico, os Estudos Sociais foram implementados na alfabetização geográfica como uma mera fusão dos conteúdos das áreas do conhecimento Geografia e História e não sob a forma de “atividades” como menciona o Parecer 853/71.

Paganelli (1992), mais adiante, assegura que “a Integração Social para atividades das primeiras séries, [...] foi gestada, progressivamente pela crescente influência americana – nos convênios bilaterais, na

presença dos *expert* em educação no continente [...]” (PAGANELLI, 1992, p. 229). Nesse momento, “medidas ligadas à política educacional do país, sob regime militar, [...] levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

Um movimento de reflexão e criticidade sobre os saberes geográficos difundidos nos livros didáticos, com baixa qualidade de seus conteúdos para uma alfabetização geográfica praticada até então, foi proporcionado pelos debates realizados na Geografia crítica ou radical, no final da década de 1970 e início de 1980.

A Lei de Diretrizes da Educação Brasileira – 9394 de 22 de dezembro de 1996 – (BRASIL, 1996) emergiu no momento de efervescência das reflexões do movimento de renovação da Geografia escolar e estabeleceu a educação básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O Ensino Fundamental passou a abranger primeiro e segundo segmento, sendo o primeiro segmento destinado a uma alfabetização geográfica, constituindo-se da primeira a quarta série. Essa lei reafirmou um ensino primário gratuito e obrigatório, apesar dessa recomendação estar inscrita na legislação desde a Constituição Federal de 1934.

No entanto, Souza (2009) adverte que o governo federal, a partir da década de 1990, passou a influenciar alterações na prática educativa com o intuito de promover a qualidade na escola pública, ao ditar as regras por meio das orientações curriculares para a educação básica. No que se refere às políticas educacionais implementadas nas décadas de 1980 e 1990, pode-se dizer que:

[...] há uma diferença enorme entre a política educacional de Estado dos anos 1980 e 1990. Os anos 80 surgem num contexto político de recuperação da cidadania e da participação do

cidadão na sociedade, que, na ditadura, esteve excluído. Nos anos 90, a palavra-chave não é mais participação, e sim eficiência, qualidade, competição. E a grande nova política educacional não foi de expansão do ensino, de inclusão de pessoas (porque isso foi feito nos anos 80), mas partiu da idéia de que todo mundo estava incluído e era hora de avaliar. Aquilo que nos anos 80 foram propostas curriculares elaboradas nos estados, na década seguinte tornam-se “parâmetros” nacionais. (GERALDI, 2011, p.10-12)

Precisamente em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>4</sup> (BRASIL, 1997) inseriram oficialmente os componentes curriculares para a Geografia e História das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo específico de reorganização curricular. Essa proposta sinaliza para a dissolução dos *Estudos Sociais*, à medida que estabelece uma referência para a elaboração da proposta curricular dos estados e das escolas integrantes dos sistemas de ensino brasileiro para uma alfabetização geográfica.

É importante salientar que, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos<sup>5</sup>, em 2006, o primeiro segmento passou a instituir-se do primeiro ao quinto ano, totalizando cinco, os anos destinados a uma alfabetização geográfica.

Pérez (2010, p. 9) afirma que “pero hay una cuestión de fondo que suele ignorarse: La Geografía escolar tiene un origen, un sentido y un desarrollo diferente [...]”. Não é por meio de adaptações dos saberes constituídos nos centros universitários que os educandos dos anos iniciais conseguirão abarcar os conceitos e habilidades geográficas. Esses precisam de uma alfabetização geográfica que possa constituir-se “num espaço de intensa reflexão e produção, no qual a diversidade dos sujeitos se presentificam a todo momento.” (LOPES, 2008, p. 190)

Tomando como referência essas observações, torna-se relevante (re)pensar o movimento curricular

geográfico e sua (re)construção no espaço escolar brasileiro especificamente, nas “concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo que orientarão as escolhas de práticas educativas” (MOREIRA, 2007, p. 13) para uma alfabetização geográfica.

Para Sacristán (2005, p. 11), “tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia”. Em alguns momentos, uma orientação curricular nos é tão familiar, pois a utilizamos diariamente no cotidiano escolar, que ela torna-se confortável, adequada e conseqüentemente natural de ser realizada. A (re)elaboração de uma proposta curricular precisa estar de acordo com as reais necessidades de aprendizagens geográficas.

O desafio de se interpretar e refletir sobre os eventos ocorridos nas sociedades com criticidade na Geografia escolar destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi inevitável. No movimento de rupturas como que já estava estabelecido, a alfabetização geográfica percorreu uma trajetória que apontou para pesquisa, comprometimento e responsabilidade acadêmica de educadores geográficos, a partir de momentos históricos distintos, que tiveram “a preocupação de [...] ressignificar conhecimentos já existentes e produzir novos conhecimentos [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 32) geográficos.

Dialogando com essa perspectiva, em trabalho pioneiro na educação brasileira desenvolvido com os educadores das redes municipais, estaduais e particulares, no final da década de 1970, Paganelli (1985) já apontava para a relevância da Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao propor um trabalho com as Ciências Sociais em que os saberes geográficos seriam constituídos em grupos, espaços e tempos.

Para Paganelli:

Basicamente, o que se pretende com as atividades de Estudos Sociais, é a construção da noção

de vida em sociedade. Essa construção é feita a partir das vivências e experiências concretas dos alunos, associando-se o vivido ao conceitual, e a vida cotidiana à vida escolar, de modo que eles compreendam a vida social como um todo e não como um conjunto de fatos isolados. De uma maneira geral, os Estudos Sociais estudam a sociedade e sua organização sócio-político-cultural, no espaço e no tempo, encontrando seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 1985, p. 3)

Em ressonância à proposta de uma Geografia escolar crítica e reflexiva, outras propostas curriculares desenvolvidas entre as décadas de 1980 e 1990, e que continuaram em anos posteriores, assinalavam para uma alfabetização geográfica.

A proposta de ação para a área de Estudos Sociais (1986) do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) mostra-nos que:

em 1980, quando da criação das séries iniciais do Colégio de Aplicação “João XXIII” da Universidade Federal de Juiz de Fora [...] começamos a refletir sobre os pré-requisitos que entendíamos necessários ao Ensino de Geografia e História. (AGUIAR, 1986, p. 5)

O mesmo documento, mais adiante, aponta que:

A Geografia, inserida nos currículos de 1º grau [...] deve ter como objetivo o desenvolvimento da capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação. Essa realidade é uma totalidade que envolve a natureza e a sociedade. (AGUIAR, 1986, p. 13)

O documento redigido para a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), no ano de 1993, afirma que “o objetivo do trabalho com Estudos Sociais é a construção de conceitos e a formação de habilidades vinculadas ao conhecimento e a compreensão da realidade”. (LOPES; MUNIZ; BRAZ,

1993, p. 9); realidade essa vivenciada pelos educandos nos diferentes grupos sociais aos quais pertencem.

Ao direcionar suas práticas pedagógicas para trabalhos com esse viés no final do século XX, esses educadores ou instituições municipais e federais apontaram para a necessidade de planejamento e (re)avaliação da reestruturação curricular para os anos iniciais, instigando a criarem-se outras e novas práticas educativas, com o intuito de o educando ter a possibilidade de perceber e compreender o mundo pelo olhar espacial.

Esse cenário possibilitou um movimento em que todas as intencionalidades pedagógicas citadas fluíssem no sentido de uma leitura espacial autônoma e a não continuidade da proposta positivista, mnemônica. A tentativa era desconstruir ações reducionistas, fragmentadas e desarticuladas para uma alfabetização geográfica, advindas da Geografia tradicional e nela centralizadas.

O desafio, então, se apresenta na reorganização de práticas emancipatórias que instiguem a reflexão, ressignificação dos conhecimentos pré-existentes, produção de novas aprendizagens e o não esvaziamento dos saberes geográficos.

## 2. MOMENTOS INCONCLUSOS

Diante desse contexto histórico, observa-se que uma alfabetização geográfica está presente no espaço escolar desde o século XVI, com a chegada dos jesuítas e da Companhia de Jesus ao território brasileiro. Sua consolidação na educação brasileira deu-se por meio de práticas educativas “tradicionais oriundas das orientações moderna e clássica” (SANTOS, 2008, p. 122). Logo, possibilitaram um saber geográfico descritivo e enciclopédico.

Posteriormente, como “o movimento e o ritmo de mudanças nas sociedades se alteraram [...]

a Geografia, como ciência, avançou em seus vários ramos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 25), contribuindo, então, para um diálogo, que permite uma leitura espacial ampliada e, conseqüentemente, abrindo-se para a leitura crítica da realidade no que diz respeito a uma alfabetização geográfica.

Para Cavalcanti (2002), “já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas fruto de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas” (CAVALCANTI, 2002, p. 11-12). Como, por exemplo, os trabalhos citados anteriormente, como o de Paganelli (1985), com educadores das redes municipais, estaduais e particulares; a Proposta de Ação do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (1986) para a implantação dos Estudos Sociais para o primeiro segmento do Ensino Fundamental e da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (MG), em 1993. Todos esses trabalhos apontam para alterações nas práticas educativas no cotidiano das salas de aula no âmbito da alfabetização geográfica.

Verifica-se que essa leitura sugerida e discutida pelo movimento da Geografia crítica proporcionou novos caminhos, olhares e sentidos à alfabetização geográfica. Essa, desde o final do século XX, apontou para rupturas e o comprometimento de educadores geográficos que, por meio de práticas emancipatórias, estabeleceram possibilidades de a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental vir a ser o *espaço do dizer, do questionar, do refletir* sobre os eventos ocorridos na sociedade.

Compartilhamos com as ideias de Gontijo e Schwartz (2011) quando os autores nos alertam “que a escola, como uma esfera de comunicação humana, habitada por diferentes sujeitos, com histórias, crenças, valores, culturas etc., pode vir a se tornar um espaço do dizer.” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p.47). É esse espaço do dizer, do questionar e do refletir que pretendemos

que uma alfabetização geográfica proporcione aos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na educação básica brasileira. Pois, segundo Paulo Freire, “a escola precisa ser séria e não sisuda” (2005, p. 16).

## GEOGRAPHIC LITERACY IN BRAZILIAN EDUCATION

### Abstract

The present text points to the constitution movements of geographic literacy in Brazilian education. To achieve this, we pervade by the fundamental landmarks of the school Geography trajectory intended for the early years of elementary school in Brazilian school space. We realized that the reading suggested and discussed by the movement of critical geography provided new ways, looks and senses for geographic literacy. Enabled the school Geography, for the early years of elementary school, become the space of say, of question, of reflect about the events in contemporary society.

**Keywords:** Geographic literacy. School geography. Early years. Brazilian education.

## CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

### Resumen

Este trabajo apunta a la constitución de los movimientos de la alfabetización geográfica en la educación brasileña. Para lograr esto, perpassamos hitos fundamentales de la historia de la Geografía escolar destinado a los primeros años de la escuela primaria en el espacio de la escuela brasileña.

Nos damos cuenta de que la lectura sugerido y discutido por el movimiento de la geografía proporcionado nuevas maneras críticos, se ve y se siente la alfabetización geográfica. Activada la Geografía escolar, dirigido a los primeros años de la escuela primaria, se convierten en el espacio es, la cuestión de reflexionar sobre los acontecimientos en la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Alfabetización Geográfica. La geografía de la escuela. Primeros años. Educación brasileña.

### NOTAS

<sup>1</sup> Compreendemos *espaço escolar* como um espaço em que vivências, práticas e saberes cotidianos são experienciados e compartilhados, (re)construídos por meio de uma relação dialógica entre educando e educador.

<sup>2</sup> A reforma de Francisco Campos estabeleceu a divisão do secundário em dois ciclos. O fundamental com cinco anos e o complementar com dois anos de duração. O fundamental com cinco anos de duração, abrangendo de primeira a quinta série, passou a abarcar a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental (SOUZA, 2009).

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) – Proposta da Sociedade Brasileira, elaborado pela sociedade civil organizada, foi elaborado em Belo Horizonte em 1997, pelo Congresso Nacional de Educação (CONED). Por meio de representações da sociedade civil, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outras, consolidou-se como a primeira organização da sociedade civil em prol da educação brasileira. O PNE, elaborado pelo executivo no governo de Fernando Henrique Cardoso, e o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), no governo Luiz Inácio Lula da Silva, sistematizaram os anseios dos organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com relação a políticas educacionais em território brasileiro. Alguns desses planos, como o PNE, do executivo, e o PDE, definiram diagnósticos, diretrizes e metas para a educação básica, apoiando-se em uma concepção de neoliberalismo da Terceira Via, na qual o Estado apresenta diagnósticos elaborados a partir de documentos de reuniões mundiais sobre educação, valorizando o papel das Organizações não governamentais (ONG), parcerias com instituições privadas, apresentando parâmetros e diretrizes curriculares, avaliações de educandos e educadores.

<sup>4</sup> A primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) é

de 1997. No ano seguinte, em 1998, foram publicados os PCNs, referentes às quatro últimas séries do ensino fundamental (3º e 4º ciclos). Na sequência, em 1999, foram publicados dos PCN do Ensino Médio, esse último sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio, do Ministério de Educação e do Desporto (STRAFORINI, 2011).

<sup>5</sup> A Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, de 1996, sinalizou para o ensino fundamental de nove anos de duração. A Lei nº 11.274, de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2006).

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. B. de (Org.). *Proposta de Ação para a área de Estudos Sociais*. Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de Fora: 1986.
- BRASIL. *Coleção das leis do império do Brasil de 1827*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878. 1 v.
- \_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Brasília, 27 dez. 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Brasília, 12 ago. 1971a. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. *Parecer nº 853 de 1971*, de 12 de novembro de 1971, do CFE. 1971b. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias\\_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref\\_doc.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p.185 - 207, maio/ago. 2005.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.
- GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des) caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, E. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 33-49.
- LOPES, J. J. Saberes locais e geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In: FERNANDES, N. S.; DOMINICK, R.; CAMARGO, S. *Formação de professores: projetos, experiências e diálogos em construção*. Niterói: Ed. UFF, 2008. p. 185-198.
- LOPES, J. J. M.; MUNIZ, Ancila Maria Bezerra; BRAZ, Françoise Mello Loures Tenchini Sales. *Proposta Curricular de Estudos Sociais*. Juiz de Fora: Secretaria Municipal de Educação, 1993.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAGANELLI, T. I. Iniciação às ciências sociais: os grupos, os espaços, e os tempos. *Revista terra Livre*, São Paulo, n. 11-12, p. 225-236, ago. 1992.
- PAGANELLI, Tomoko I.; ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Access. 1985.
- PÉREZ, F. F. G. La enseñanza de La Geografía y sus posibilidades em el currículum. In: TONINI, M. I. et al. (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 9-17.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, G. O. R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora, 2005. SANTOS, E. J S. *Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares*. 353 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. São Paulo: Anablume, 2011.

VLACH, V. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papyrus, 2004.

ZACCUR, E. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, E. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 91-115.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165- 184, maio/ago. 2005.

Enviado em 26 de março de 2015.

Aprovado em 26 de abril de 2015.