

**ENSINO DE GEOGRAFIA, ESCOLA NOVA E ALGUMAS
FONTES da pedagogia missionária**
**EDUCATION OF GEOGRAPHY, ESCOLA NOVA AND SOME
SOURCES OF MISSIONARY PEDAGOGY**
**ENSEÑA DE GEOGRAFÍA, ESCOLA NOVA Y ALGUNAS
FUENTES DE LA PEDAGOGÍA MISIONERA**

Bruno Nunes Batista

Professor Doutor do Instituto Federal Catarinense (IFC).
Blumenau, Brasil.
brunonunes.86@hotmail.com

Resumo

O ensaio analisa alguns rebatimentos da Escola Nova e do Manifesto de 32 na configuração discursiva contemporânea do ensino de Geografia. As operações textuais se valem das linhas de trabalho presentes no segundo domínio teórico de Ludwig Wittgenstein; portanto, executa uma descrição de determinados jogos de linguagem. Em meio à essa análise, o texto sinaliza que 1) sob a influência de autores do porte de Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig, Everaldo Backheuser e outros, desde a primeira metade do século XX o ensino de Geografia vem sendo pensado por um grupo restrito de intelectuais; 2) que esses, por sua vez, capitanearam uma hegemonia pedagógica que tem nas metodologias participativas sua moeda mais forte; 3) é das raízes desse movimento que podemos entender a vertente missionária que, até os dias atuais, prevalece na ordem do discurso da Geografia escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Didática. Escola Nova. Manifesto de 32. Boletim Geográfico.

Abstract

The essay analyzes some refutations of the New School and the Manifesto of 32 in the contemporary discursive configuration of the teaching of Geography. The textual operations use the lines of work present in the second theoretical domain of Ludwig Wittgenstein; therefore, performs a description of certain language games. In the midst of this analysis, the text indicates that 1) under the influence of authors of the size of Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig, Everaldo Backheuser and others, since the first half of the twentieth century the teaching of Geography has been thinking for a restricted group of intellectuals; 2) that these, in turn, captained a pedagogical hegemony that has in its participatory methodologies its strongest currency; 3) it is from the roots of this movement that we can understand the missionary dimension that, to this day, prevails in the order of discourse in school geography.

Keywords: Teaching Geography. Didactics. Escola Nova. 32 Manifesto. Geographical Bulletin.

Resumen

El ensayo analiza algunos rebatimentos de la Escuela Nueva y del Manifiesto de 32 en la configuración discursiva contemporánea de la enseñanza de Geografía. Las operaciones textuales se valen de las líneas de trabajo presentes en el segundo dominio teórico de Ludwig Wittgenstein; por lo tanto, ejecuta una descripción de determinados juegos de lenguaje. En medio de este análisis, el texto señala que 1) bajo la influencia de autores del porte de Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig, Everaldo Backheuser y otros, desde la primera mitad del siglo XX la enseñanza de Geografía viene siendo pensando por un grupo restringido de intelectuales; 2) que éstos, a su vez, capitanearon una hegemonía pedagógica que tiene en las metodologías participativas su moneda más fuerte; 3) es de las raíces de ese movimiento que podemos entender la vertiente misionera que, hasta los días actuales, prevalece en el orden del discurso de la Geografía escolar.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Didáctica. Escola Nova. Manifiesto de 32. Boletín Geográfico.

Artigo recebido em outubro 2017. Aprovado em novembro de 2018.

1 CONTINUIDADES DIDÁTICAS

O ensino de Geografia possui os seus anseios - como qualquer outro componente curricular - desdobrados em esforços para qualificar o ensino e a aprendizagem. No entanto, parece-me que por estarem atrelados em um sentido hermético de ensino e aprendizagem, eles pecariam pela suposta pretensão de universalizar os resultados de determinadas pesquisas, como se elas pudessem ser aplicáveis por si só em quaisquer outras salas de aula. Com esse fato em mente, acredito que poucas vezes o ensino de Geografia se volta para si mesmo e para suas próprias teorias pedagógicas, de forma que essas vêm funcionando como tábuas de valores sem que se, porém, pergunte-se como elas adquiriram esse status acadêmico. Em outras palavras, faltaria uma Filosofia da Geografia escolar, que, no viés kantiano, promoveria um estudo atento e permanente das condições de possibilidade desse conhecimento.

É bastante sabido que, desde a *Didática Magna* de Jan Comenius, cujo lema maior seria elaborar um método universal para ensinar tudo a todos, a autoria docente vem sendo posta em xeque quase que diariamente. Qualquer estudante de alguma licenciatura certamente já identificou, ao folhear as páginas da obra, como o educador tcheco procurou dar conta de todos, todos mesmo, movimentos da sala de aula. Com as âncoras lançadas no inaugurador da Pedagogia Moderna que Comenius provavelmente foi, aos poucos os professores foram perdendo sua autonomia pedagógica, transformando-se em transportadores de teorias e metodologias de ensino que alguns, considerados mais capazes que eles, elaboraram. Obviamente, na época em que a *Didática Magna* foi publicada o ocidente europeu carecia de profissionais devidamente habilitados para a docência, inferindo-se que, de fato, uma mão diretiva pesada seria necessária. Contudo, se os tempos mudaram, para Corazza (1996), como também segundo Alves (2015), a influência da postura comeniana se manteve presente, pois os professores permaneceram sendo vistos num papel subalterno, situação intensificada pelas próprias autoridades universitárias presentes nas faculdades de Educação. Essas, com efeito, continuam a responder como o ensino de Geografia deveria ser. Conforme a posição que desenvolverei neste ensaio, uma das razões para a permanência de uma hegemonia pedagógica no interior do ensino de Geografia tem data e hora marcada de início: trata-se da Escola Nova.

Quando um grupo de professores universitários, escritores e intelectuais expoentes da educação universitária e da alta cultura brasileira reuniu-se, em 1932, para escrever um documento que prescrevia as transformações pelas quais as instituições de ensino deveriam passar nos próximos anos, o momento era certamente propício. Concluídos 43 anos desde que o país havia consolidado um regime republicano, e estando a gestão presidencial de Getúlio Vargas nos seus primeiros dias, a partilha do texto *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* se contextualizava às questões sociais, políticas e econômicas soerguidas a partir da Revolução de 30. Nesse sentido, temáticas ancoradas em valores democráticos, como o laicismo estatal e a educação gratuita e obrigatória foram tornando-se pautas de discussão. Conhecido desde então como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, não seria um exagero afirmar que uma importante contribuição de ruptura havia sido dada.

Publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira em 19 de março de 1932, com o intuito de difundir-lo amplamente no território nacional, esse texto estava ligado à criação do Ministério da Educação, em 1930, e se alicerçava em três grandes propósitos: um de natureza moderna-tecnológica, capitaneada pelo trabalho; o outro objetivava uma interpretação do estado da educação brasileira; e, por último, perfazia um debate acerca das questões pedagógicas do país. Nesses tópicos, emergia um projeto de sociedade que advogava em prol de uma revolução educacional, por meio de metodologias de ensino ativas e participativas, pilares básicos para a transformação da realidade brasileira; a educação no meio da arena, logo, dos processos ligados à construção de uma nova nação.

Embora tanto o termo Escola Nova não fosse uma novidade em 1932, quanto a sua pedra angular estivesse localizada nas teorias da atividade discente nos primeiros anos do século XX na Suíça, muitas das questões colocadas por esse manifesto agiriam enquanto distribuidoras dos arranjos argumentativos hegemônicos nas décadas seguintes acerca da educação brasileira. Pois, ao demarcar o novo e o velho, a prática docente moderna e a tida como tradicional, não só, pressupôs Vidal (2013, p. 582), “[...] capitalizava-se o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança”, como inseria-se no “[...] no bojo dos acontecimentos que colocavam o passado educacional em xeque”.

No interior daquelas mudanças discursivas, tornar-se-ia responsabilidade conjunta tanto do Estado quanto dos professores fomentarem aparelhos institucionais e práticas pedagógicas aproximadas aos ideais do ativismo protagonista do aluno, a fim de iniciá-lo no mundo científico por meio da sua experiência cotidiana; experiência essa que faria do conhecimento escolar multidisciplinar e significativo. Ora, a reprodução de alguns argumentos transmitidos pelo Manifesto não deixava dúvida da força das propostas que se massificariam. Uma delas residia na constatação da insuficiência do ensino que se fazia, mas não apenas isso: é preciso frisar a premissa segundo a qual, sem a melhora qualitativa (no que tange ao ensino e à aprendizagem) e quantitativa (no aumento da oferta de vagas), o projeto de transformar o Brasil em um país desenvolvido e geopoliticamente poderoso seria soterrado. Nesse sentido, a abertura do documento escola-novista já sinalizava a urgência de uma postura.

Ao colocar nas costas das instituições educacionais responsabilidades subjacentes ao desenvolvimento da nação brasileira, mudanças estruturais de ordem tanto filosóficas quanto sociais seriam necessárias. Frente ao “doente empirismo grosseiro” identificado pelo Manifesto, catalisador dos problemas pedagógicos que obstaculizavam o horizonte de avanços sociais imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, urgiam propostas que correspondessem às novas aspirações evocadas pelos ditames do saber científico, do progresso econômico e da ordem, veículos positivistas que balizavam os primórdios do governo de Vargas. É daí que se postulou o Manifesto como uma frente de ação, e a Escola Nova como uma forma estratégica de operacionalidade (VIDAL, 2013); é fazendo jus a essa demanda que a educação teria que dar conta da vida, toma-la em conjunto e não de forma fragmentada; é por se pensar os processos de ensino e aprendizagem como avalistas de uma sociedade em direção para o desenvolvimento que certos pressupostos científicos deveriam capitanear o ensinar e o aprender; é fazendo da educação um empreendimento que a escola inserir-se-ia no seio da “[...] diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização” (AZEVEDO et al, 2010, p. 35).

Valho-me dessa breve descrição do Manifesto escola-novista para colocar em relevo sob que solo irei erigir, de agora em diante, o principal objetivo que me interessa neste texto: reflexionar os rebatimentos desse marco histórico sobre um componente curricular mais do que centenário, muitas vezes contestado, mas ainda presente, nos cotidianos escolares: a Geografia. Afinal, se não é de hoje, com certeza, que essa disciplina é denunciada como arcaica, mal lecionada e pouco relevante na vida dos alunos, o período histórico no qual me desloco nos dá interessantes elementos para pensarmos se o modo pelo qual nos referimos a ela, atualmente, não é tributário daquela série de práticas discursivas entranhadas nas palavras de ordem da Escola Nova (BATISTA, 2017).

Se a crítica à Geografia escolar não foi uma atividade inaugurada pelo Manifesto, parece ser, todavia, impossível desvincular o fortalecimento dessa desaprovação a tal movimento. Se já se colocava, no final do século XIX e no início do Século XX (por autores que vão de Rui Barbosa a Delgado de Carvalho), que a) os estudos geográficos escolares não eram coesos e tampouco científicos, b) estavam sendo lecionados por professores leigos, que ancoravam suas aulas em recursos didáticos cuja procedência

era falha e c) que as reformas propostas pelo Estado não auxiliavam na mudança desse quadro, fazendo-a ora obrigatória, ora optativa, ora separada, ora unida à História e /ou ao guarda-chuva dos Estudos Sociais, o Manifesto vai dar guarida ao engrandecimento desses exames que visavam reformar a educação. Na esteira desse documento, uma diversidade de periódicos, livros, seminários e congressos vão debruçar-se, com efeito, sobre as características necessárias à transformação pedagógica e teleológica do ensino da Geografia.

Daí a intenção-motriz deste texto: partilhar de algumas linhas diretivas do movimento escola-novista para ancorá-las à rede de práticas discursivas e enunciativas que, não num piscar de olhos, porém paulatinamente, foram fazendo parte da linguagem geográfica-escolar. Escolhendo um arquivo relevante à época – o *Boletim Geográfico* – para localizar no bojo desse periódico algumas mudanças de cunho didático e moral ombreadas ao Manifesto, a vontade é que se possa, quem sabe, promover alguns projetos de análise à contemporaneidade dos dizeres e fazeres *geoescolares*. Mas antes, é preciso fazer um aviso em termos de método. Sobre ele, minha ancoragem apontará para Ludwig Wittgenstein.

Por convenção, a obra de Wittgenstein é dividida em duas fases, sendo a primeira representada pelo livro *Tractatus logico-philosophicus* (1921) e a outra pelas *Investigações filosóficas* (1953). Embora ambas problematizem o funcionamento da linguagem, as diferenças entre elas são facilmente notáveis. O Wittgenstein do *Tractatus* foi aquele que, inspirado pelo empirismo lógico do Círculo de Viena, trouxe à baila a importância de haver uma correspondência entre a linguagem e a realidade, de modo que a primeira pudesse dizer claramente como aconteciam os processos empíricos; nessa visão, haveria um encaixe exato entre a linguagem e o mundo, cabendo à chamada Filosofia Analítica delimitar o que estaria dentro ou fora da análise.

Foi o próprio Wittgenstein que virou de cabeça para baixo seu panorama anterior. Ainda que permanecendo na esfera da análise de linguagem, é n'As *investigações filosóficas* que seu projeto mudaria acentuadamente de rumo. Empregando o conceito de “jogos de linguagem”, o filósofo escreve que existiriam tantos mundos quanto as nossas linguagens pudessem expressar, de forma que a multiplicidade de atividades linguísticas é tão vasta que só poderíamos pensa-la de modo dinâmico (WITTGENSTEIN, 1991). É em função disso que Wittgenstein se vale da terminologia do “jogo”, pois a linguagem é mudada no ritmo em que os sujeitos se deslocam de um lugar para o outro, sem que haja uma âncora sólida e estável na qual todos poderiam se apoiar. Cada jogo de linguagem é resultado de cada contexto geográfico e histórico, logo feito em meio a relações de imanência.

Uma vez que uma apreensão definitiva da linguagem seria impossível, caberia ao filósofo investigar os critérios arbitrários que vão fixando os significados linguísticos ao longo das mais variadas situações (WITTGENSTEIN, 1991). Esse ato não se estende à explicação irrepreensível da linguagem, mas sim à descrição esmerada dela, identificando seus detalhes, nuances e diferenças. Ao contrário de um projeto fenomenológico ou à guisa de desmascaramento de uma ideologia dominante, a ponta de lança wittgensteiniana tenta dar luminosidade aquilo que já estava diante dos nossos olhos, porém nos passava despercebido. Parece-me esse ser o caso do ensino de Geografia. Será que não estaríamos encapsulados por um jogo de linguagem que, de tão evidente, passar-nos-ia despercebido? Caso sim, não haveria um outro modo que não o de descrevê-lo minuciosamente.

Com os posicionamentos feitos e os objetivos traçados, podemos finalmente pôr em operação a razão de ser deste texto. Das condições de possibilidade para o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, pontuando em um voo panorâmico de que maneira a Geografia escolar brasileira chegava ao século XX, poderemos entender como, enfim, pôde um componente curricular se tornar tributário de um movimento político e pedagógico.

2 DE QUE PANO DE FUNDO ESTAMOS FALANDO

O Manifesto procura tornar nítido uma linha de força transversal: a negação categórica ao ensino verbalista reconhecido como preponderante nas escolas brasileiras, conseqüentemente à prática docente tradicional, tida como a serviço de uma concepção vencida de sociedade. Uma estrutura identificada por ser conservadora e classicista, visto que se alinha a fins particulares de determinados grupos; objetiva, nesse sentido, incutir nos indivíduos uma cultura específica contida num único segmento da sociedade, aquele detentor de recursos econômicos abundantes e maior capital cultural.

No inverso desse reproducionismo, os signatários do Manifesto apregoam uma educação democrática, de feição humana, alicerçada na “hierarquia das capacidades” (AZEVEDO et al, 2010, p. 40). Isso significa que o ensino deve ser uma atividade dirigida consoante o desenvolvimento natural, as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente em cada aluno e em cada tempo e espaço escolar. Se existem os conteúdos básicos a serem trabalhados nas escolas, eles se justificariam na medida em que levassem em conta a sua natureza “socialmente útil” (AZEVEDO et al, 2010, p. 40); portanto, o professor deve encontrar estratégias didáticas para subordiná-los aos interesses dos indivíduos. O eixo transversal ao Manifesto se “[...] funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO et al, 2010, p. 41).

Sob os auspícios do trabalho, da solidariedade social e da cooperação, a nova escola que se erigia se ancorava mais nas experiências concretas da vida do que em conceitos abstratos desligados das necessidades comunitárias. Ao Estado, para o Manifesto, não mais seria permitido que privilegiasse uma visão de mundo em detrimento de outras; que, via escola, concebesse os indivíduos como iguais em aptidões, interesses, histórias e vivências; ações essas que seriam responsáveis por alimentar condições de inferioridade econômica contrárias à construção da cidadania.

A oferta pública e obrigatória uma educação de qualidade seria, para o Manifesto, o caminho através do qual a formação integral do sujeito seria fomentada; alinhada a cada espaço escolar, tornaria possível obter de cada estudante “[...] o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais” (AZEVEDO et al, 2010, p. 44). Constatação que não se fazia sem estar ancorada em algum estatuto epistemológico ou técnico: algo a destacar no Manifesto é a fundamentação a partir de estudos científicos e experimentais feitos nas áreas educacionais; estudos que, sejam advindos da Pedagogia e/ou da Psicologia genética, colocavam a criança como centro do processo de ensino. A educação da criança não se dá, como colocam os signatários do texto, por “superposição” ou “acréscimo”, mas de “dentro para fora”, logo ela subordina a aprendizagem “[...] à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer às suas múltiplas necessidades materiais e espirituais” (AZEVEDO et al, 2010, p. 49). Os conteúdos passam a ser instrumentos suscetíveis ao meio vivo e natural, condicionados pelos interesses, necessidades e atividades de cada indivíduo. Dessa forma, para a Escola Nova, o ponto de partida pedagógico é que a criança trabalhe na sala de aula.

Não poderia haver espaço nessa cosmovisão pedagógica para tendências “exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional” (AZEVEDO et al, 2010, p. 50), posto que o aluno aprende pelo trabalho que faz em vista das suas necessidades; essas são “espontâneas”, “alegres” e “fecundas” e, transformando-se de acordo com as etapas da evolução intelectual da idade da criança, que vai se adaptando às demandas “psicobiológicas do momento”. Seja lecionando para crianças ou adolescentes, o professor que lê o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* é intimado a quebrar os programas tradicionais que desrespeitam a marcha da aprendizagem de cada aluno seu. Uma terminologia que ilustra bem essa perspectiva é a que prescreve a função da escola como uma “comunidade em miniatura” (AZEVEDO et al, 2010, p. 50), ou seja, que elabora seus trabalhos pedagógicos utilizando como fonte de pesquisa os

problemas do meio, iniciando seus alunos em “[...] contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades” (AZEVEDO et al, 2010, p. 51).

É fato que uma reforma urgente no que toca à formação de professores deveria ser realizada. O Manifesto, nesse sentido, é categórico: identificando no caráter propedêutico das escolas de preparação do magistério uma problemática preparação pedagógica, os signatários sinalizaram que os cursos superiores para professores são descuidados e tratados pelo poder público de maneira subalterna, como se neles a função docente não fosse vista como a mais importante de todas para o desenvolvimento de uma nação; ou que, para seu exercício, “[...] não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional” (AZEVEDO et al, 2010, p. 59). Calcada que estava a formação na prática tradicional – expositiva e descritiva -, sonegavam-se dos alunos as oportunidades para aproveitar os conteúdos. Recursos colocados como formidáveis – “[...] a imprensa, o disco, o cinema e o rádio” (AZEVEDO et al, 2010, p. 62) deveriam ser, e lastimavelmente não eram, presença obrigatória. Com eles, tanto o conhecimento científico poderia ser transposto de maneira instigante, como multiplicariam a difusão da cultura específica à realidade de cada condição geográfica presente no país.

3 RAZÕES PARA A RUPTURA

Malgrado uma ordem cronológica não se aplique totalmente aos escopos deste trabalho, creio que algumas permissividades podem ser acionadas. Isso significa que para fins sejam didáticos sejam organizacionais, algum formato de periodização pode ser produtor para alinhar certos pressupostos genealógicos. Por esse ponto de vista, parece-me interessante sinalizar as intermitências da Geografia escolar por intermédio de pilares que as amarrem, com o intuito de acoplá-las às condições de possibilidade do escola-novismo. Assim, um apanhado geral de como chegava essa matéria nesse período ilustra em que pé estavam suas características históricas.

Em um primeiro estágio, que abrange quase trezentos anos, acompanhamos os estudos geográficos feitos pelos jesuítas, a partir da chegada gradual em 1549 com a função de evangelizar a população nativa. No entanto, será apenas em 1599 que a Geografia será introduzida no cotidiano escolar, por meio da reforma capitaneada pela Companhia de Jesus, cujo plano de estudo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* estabelecia um rigoroso planejamento de estudos a ser cumprido nas escolas existentes (SOUZA, 2011). Ainda que legitimados por um documento norteador, os professores ensinam a matéria geográfica de maneira esparsa e desorganizada, tomando como recursos didáticos relatos de viajantes, informações dispersas advindas de localidades europeias, obras de literatura ocidental ou trechos de enciclopédias. Dessa maneira, o apuro científico era praticamente inexistente, posto que essas contribuições, quando eram conectadas às especificidades nacionais, incorriam em estar no formato de crônicas, narrativas de expedições realizadas por alguns sujeitos no interior do país sem que essas correspondessem a algum critério de cientificidade (ROCHA, 1996). Igualmente, não raro tratavam-se de materiais quase sempre estrangeiros, que faziam a função de catálogo geográfico de países europeus (PEDROSO, 1966). E, ainda assim, esses embrionários estudos nem sempre chegavam às escolas, ou o faziam de maneira irregular.

Esse quadro permaneceu durante longo tempo, mesmo que, no meio do período, a Geografia escolar tenha estado no meio de mudanças como a expulsão dos jesuítas, a conseqüente extinção do *Ratio Studio*, e ou efeitos desencadeados pelas chamadas Reformas Pombalinas, em 1759. Tanto que um dos primeiros e provavelmente principal manual didático a ser disponibilizado para os professores veio a ser distribuído apenas em 1817 - a obra de Aires Casal *Corografia Brasílica*. Publicada pela Imprensa Régia, constituía-se como uma compilação de informações sobre o território nacional, e manteve-se como fonte de estudos e pesquisas por mais de cem anos (SOUZA, 2011). Coloca-se essa obra como uma importante ilustração da Geografia descritiva,

com o objetivo mais de enumerar e catalogar do que explicar. Com efeito, são tais características metodológicas internalizadas no *Corografia Brasília* que irão fazer desse uma das pedras angulares que alicerçaria o ensino mnemônico e enciclopédico que perduraria pelas próximas décadas.

Se, durante um longo período de tempo, parece consensual que a Geografia escolar é previsível no seu marasmo metodológico e no seu status institucional, com a implementação do Imperial Colégio de Dom Pedro II, em 1873, algumas transformações emanariam nessa paisagem (ROCHA, 1996; PEDROSO, 1966). Instituição idealizada pela Regência Interina, intencionava servir a um duplo objetivo. O primeiro seria restabelecer a ordem na educação brasileira, organizacionalmente fragmentada pelas reformas do Marquês de Pombal. O segundo, mais pretensioso, visava empreender um modelo de escola nacional, cuja responsabilidade seria tanto praticar um ensino de excelência quanto edificar um paradigma educacional a ser seguido pelas escolas públicas e particulares do país. Sobretudo, o Dom Pedro II haveria de ser o “templo do saber oficialmente aceito”, uma notável “escola-padrão” (ROCHA, 1996), e, por esses objetivos, receberia atenção especial do poder central, o que incluiria mais recursos dispendidos.

No que toca ao ensino da Geografia, contudo, a perspectiva segue sendo a mesma (ROCHA, 1996). Persiste, por conseguinte, a metodologia amparada no formato geográfico clássico, ancorado na descrição enciclopédica e comprovado da memorização. Se isso por si só inviabilizaria a qualidade do ensino, acrescentava-se a tal panorama uma extensa lista de conteúdos que o professor deveria dar conta, produzindo um desencaixe entre o currículo e os saberes a serem lecionados. Para agravar um já frágil quadro, “[...] não havia nenhuma indicação de texto a ser usado. Logo, restava ao professor o recurso de ditar o conteúdo” (ALVES, 2015, p. 15).

O interessante é que, embora a fragilidade se mantivesse, a criação do Colégio de Dom Pedro II de fato proporcionaria uma virada epistemológica à Geografia da escola, que, pouco a pouco, vai sendo acarretada pela passagem de matéria autônoma à disciplina acadêmica. Primeiro por estar imersa no conjunto de prescrições curriculares compartilhadas pelo Dom Pedro II, que expandiam suas recomendações para outras instituições e/ou tomavam a frente das inúmeras reformas nacionais a partir do final do século XIX; segundo porque, a partir do rejuvenescimento de ideias pelas mãos seja de reformadores como Rui Barbosa – que tece sérias críticas à prática geográfica mnemônica em 1882 - seja pelos importantes estudos e propostas de Delgado de Carvalho, professor de Sociologia e Geografia nesse mesmo colégio (BATISTA, 2017).

O ponto de destaque é que, do final do Império às primeiras décadas seguintes à proclamação da República, a matéria geográfica passa por uma transição. Nos anos 1920, seu centenário e tido como arcaico modelo não passará mais despercebido dos olhares psicopedagógicos contemporâneos. Por estar mergulhado no efervescente debate educacional brasileiro – celebrizado pelo Manifesto de 32 – todo aquele “otimismo pedagógico” advindo desses efeitos chocar-se-ia violentamente com o que se fazia na Geografia da escola (ROCHA, 1996). Foi sob esse pano de fundo que o campo aberto de batalha entre as concepções mais “conservadoras” do ensino geográfico chocaram-se com os ditames considerados modernos. Por conseguinte, tanto as obras didáticas lançadas, quanto as futuras legislações educacionais se concatenaram, como vimos, à proposta de uma escola obrigatória, pública e laica, por um lado; e à Pedagogia ativa e centrada no aluno, por outro.

O terreno, com efeito, estava aplainado para a movimentação de ideias de um estudioso da educação geográfica como Delgado de Carvalho. Sua influência é nada menos do que fundamental. Alinhado com uma premissa de que o conhecimento geográfico deveria buscar um radical de cientificidade, ele nega a descrição intelectualmente descompromissada dos relatos de viagens, ou das enumerações enfadonhas dos poucos livros didáticos disponíveis até então, para apontar que na base dos conteúdos devem estar a Geografia física elementar, a fisiografia e a antropogeografia. Mas, para tanto, o

alcance dessa proposta haveria de ter como pedra de toque a extinção da nomenclatura. No caminho oposto, cuja âncora mais estável residiria no método geográfico moderno instituído pela tríade *observar-descrever-explicar* (herança do positivismo científico), esse professor propõe – sob a nítida influência de Pestalozzi - que o espaço vivenciado pelo aluno se tornasse alicerce para os estudos geográficos, pois se o aluno aprende, é porque age, porque trabalha, porque se envolve com o objeto.

O que torna profícua a análise é que esse movimento complexo de reflexão e crítica sobre a educação brasileira, em geral, e em relação aos estudos geográficos, em particular, desemboca na institucionalização da Geografia como disciplina universitária, através da criação do primeiro curso superior dessa matéria em 1934. Ofertado pela Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências, História e Letras, trata-se de um marco na história do pensamento geográfico brasileiro. Isso porque esse currículo acadêmico foi planejado aos moldes de uma Geografia francesa cuja inspiração maior era o método de Vidal de La Blache; assim, concatenava-se ao que de mais atual era pensando.

Do mesmo jeito, a execução desse projeto moderno coube a professores oriundos de universidades francesas, como Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, cuja experiência significava uma vontade de qualificar o curso e fazê-lo dar certo. Por último, e o que talvez seja o mais importante, a legitimidade de um curso superior em Geografia daria à carreira docente dessa matéria, no Brasil, uma especificidade até então inédita, posto que se oportunizaria que o magistério poderia ser profissionalizado, preparando intelectual e didaticamente os profissionais para que fossem devidamente habilitados para a sala de aula. É amplamente sabido que o quadro da docência geográfica era composto por professores leigos e/ou oriundos de áreas como o Direito e Engenharia.

Na mesma linha de raciocínio, a implementação do primeiro curso superior de Geografia no país acompanhava, pormenorizadamente, a própria crítica ao modelo histórico de gerência do Estado brasileiro. Não podemos deixar de lembrar que em 1930 as centenárias oligarquias nacionais sofreram um duro revés com a ascensão de uma nova classe de detentores do capital, atrelados à industrialização. O resultado mais midiático desse confronto, como todos sabemos, é a Revolução de 30 e os seus posteriores rebatimentos. Basta dizer que nos anos posteriormente, por exemplo, assiste-se à criação da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse conjunto, vão sendo dadas as condições para uma proliferação de intelectuais e pesquisadores atentos ao espaço geográfico, político, social e cultural brasileiro.

É no interior dessas mudanças, notadamente institucionais, mas entronizadas por relações econômicas e de poder na política brasileira, que o marco do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* aconteceu sem surpresas em 1932, emergindo como um produto completo do seu tempo. É por isso que - sem retirar desse documento a relevância histórica que o compõe - suas palavras de ordem não permaneceriam isoladas, e sim amplamente conectadas a outras publicações antes e após seu marcador temporal. É aí que entrou, como algo que formou e foi formado por esse a priori histórico numa relação imanente, um periódico que fundiria, numa igual vontade, o desejo de modernizar o pensamento geográfico brasileiro e, na esteira disso, transformar o seu ensino e aprendizagem: o *Boletim Geográfico*.

Planejado em 1941, na Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia (instituição anterior ao IBGE), como um veículo que transmitisse informações geográficas e acadêmicas em formato de boletim, esse periódico lança sua inaugural edição em abril de 1943, como *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, alcunha que permanece até a edição número 3, de junho de 1943. Daquele momento em diante, atinge uma tiragem média de 10 mil exemplares por edição, com preço acessível, constituindo; até 1978, toca a expressiva marca de 35 anos de editoração transmitidas por intermédio de 259 publicações (PRÉVE, 1989). No que nos interessa, essa revista, de 1943 a 1970, trazia seções específicas destinadas à educação, sendo a principal delas a

“Contribuição ao ensino”. Escrita por professores universitários ou de grandes colégios, tinha como destino profissionais da Geografia, e também professores, características que o fizeram ascender como uma publicação diferenciada. Do ponto de vista de colocar páginas específicas ao ensino, a inovação foi ainda maior, pois era o único a fazê-lo na maior parte do tempo em que esteve vigente, assim como foi o primeiro a inaugurar tal abordagem. Interessante também é a qualidade dos materiais apresentados, assim como a rigidez técnica dos conteúdos descritos, o que na, na visão de Prêve (1989), demonstrava um respeito com o professor da Escola Básica e uma preocupação em mantê-lo atualizado.

Por último, uma constatação fundamental: o fato de ter se tornado um registro histórico tanto da trajetória do pensamento geográfico quanto como reflexo das políticas públicas e de planejamento realizadas pelo governo federal. Basta analisar, entre 1937 a 1945, a nítida característica nos textos da publicação uma visão possibilista de intervenção no território nacional, isto é, uma concepção contrária ao determinismo geográfico que supunha que os modos de vida humanos são subjugados pela natureza.

Ao contrário, é visível no *Boletim* a defesa do conhecimento de um país tropical de grandes extensões e riquezas naturais idem; isso aparece atravessado, é claro, por pressupostos nacionalistas. A partir de 1950, no entanto, os artigos presentes fazem uma virada em direção à chamada Geografia Ativa - presente em autores como Pierre George -, cuja matriz teórica sustenta a intencionalidade presente na ciência e acusa os efeitos de uma desigualdade social em um país de graves problemas. De 1964 em diante, com a ascendência do golpe civil-militar, tanto o *Boletim* quanto o IBGE direcionam suas análises para o planejamento estatal e quantitativo.

Na seção seguinte, pretendo levantar até que ponto é possível cruzar as pontas de lança que encontrei nos artigos de cunho pedagógico do *Boletim Geográfico* às principais linhas de força presentes no movimento que culminou no Manifesto de 32. Como vimos, esse documento foi um retrato das bandeiras que diferenciaram as práticas de ensino tradicionais das novas, dando supremacia às últimas, fortalecendo-as, para que, no futuro, o país pudesse ser tudo que era para ser, mas não era. Vamos ver panoramicamente, e de que maneira, esses palavreiros deram às caras nos textos que se propunham pensar os estudos geográficos e cogitar se, talvez, fora do período em que estavam, não seriam como peixes fora d'água.

4 USOS E COSTUMES DA LINGUAGEM

Sombreado pela longa copa discursiva celebrada no Manifesto de 32, portanto trabalhando no desejo de reconstrução nacional, o ensino de Geografia que foi sendo percorrido pelos autores na seção “Contribuição ao ensino” tinha como ponto de partida produzir os melhores sujeitos possíveis. Cortando transversalmente a maior parte dos textos pedagógicos da revista que estou analisando, encontramos uma saída em defesa de formar alunos protagonistas e dinâmicos, que não fossem químicos, biólogos, matemáticos ou pequenos geógrafos. Ao contrário: cidadãos do mundo, preparados para as vicissitudes da nova fase do capitalismo e que, pudessem, de alguma forma, contribuir para ela.

Fábrica humana, a escola que ensina Geografia moderna pode e deve forjar sujeitos felizes, competentes profissionalmente, socialmente comprometidos e ambientalmente éticos; formados permanentemente e dispostos a “aprender a aprender”; estudam o meio, propõem soluções para problemas contiguamente localizados e, é claro, desenvolvem o gosto pela intervenção. Daí, foi um salto simples e até mesmo óbvio que o espaço oportunizado à Pedagogia ativa fosse expandido: é preciso que alunos e professores pactuem com a sua pátria e o seu mundo, transformem o presente e edifiquem o futuro (LA BLACHE, 1943; CARVALHO, 1945). Como diria Backheuser (1943, p. 7) em uma das primeiras edições do boletim, esses atores escolares, “[...] quando compenetrados da sua missão, são os que mais a fundo e mais variadamente colocam em foco os

problemas do Brasil. Examinam-os à luz da teoria, mas os resolvem com objetivos práticos”.

Paulatinamente, a construção de valores pautados pela cidadania, pela educação ambiental, pela solidariedade e pela justiça social começou a bater ponto entre os objetivos primordiais da Geografia escolar (FONSECA, 1955; CABRAL, 1958; ZAMORANO, 1969; ALMEIDA, 1962; DAMASCENO, 1965). Os estudos geográficos da escola poderiam engendrar a formação de sujeitos críticos, sujeitos cidadãos, sujeitos conscientes, sujeitos ambientalmente ajuizados para esse mundo (CUNHA, 1962; PADILHA, 1963). Com efeito, é necessário o professor adaptar-se a essas características próprias e inatas dos estudantes e, assim sendo, objetive “[...] participar na eclosão de capacidades intelectuais e fazer com que os alunos criem hábitos razoáveis de trabalho e pensamento” (MONBEIG, 1945, p. 165).

Do estudo do meio, do conhecido ao desconhecido, da escuta à fala, da passividade à atividade e da cultura livresca à intervenção, a Geografia escolar poderá contribuir qualitativamente para o avanço científico do país, fazendo a nação ultrapassar a cultura arcaica, conservadora e aristocrática hegemônica e, enfim, adentrar para nunca mais sair da modernização em curso feita pelos chamados países desenvolvidos; tarefa hercúlea, porém pensada a partir de uma revolução social cujo conjunto tem nos estudos geográficos uma das suas maiores potencialidades. Ensino de Geografia bem planejado e bem ensinado, estreitamente relacionado aos princípios escola-novistas e que, por isso mesmo, levanta a bandeira do respeito mútuo e da solidariedade (FICHEUX, 1950); conforme apregoava com vigor Meynier (1954, p. 442), “Habituada a compreender o homem e as imperfeições existentes na sociedade, a criança pode passar facilmente ao desejo de melhorar, fundado não numa ideologia qualquer, vaga e verbal, mas nas possibilidades reais do meio”.

O grande problema na chegada a esse estágio teleológico sonhado, espécie de República Platônica Ideal, é que, no meio do caminho estava, como uma pedra no sapato, o arcaico ensino tradicional de Geografia, enraizado com profundidade nos horizontes da escola brasileira há mais de quatrocentos anos. Resumida por Weiss (1961, p. 255) como aquela que se organiza através da “[...] ultrapassada aula expositiva, onde o professor fala todo o tempo, os alunos ouvem, ou não, tomam notas e repetem o que puderem na prova”, havia chegada a hora de, no entanto, inventariar seus defeitos e, nesse sentido, os pesquisadores da educação geográfica não pouparam esforços para denunciar as suas mazelas formas. Não à toa, as primeiras palavras de Monbeig em um congresso sobre Geografia e ensino no Rio de Janeiro organizado pelo IBGE ilustrava aquele contexto: “Estou aqui, também, porque disseram que o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil” (MONBEIG, 1955, p. 423).

Não era de graça que a situação havia chegado em uma etapa tão séria. Afinal, tratava-se de uma ação docente desconectada da moderna ciência geográfica que se anunciava por aqueles dias, por um aspecto, e das renovadas correntes pedagógicas que predominavam nos textos sobre educação, de outro (BACKHEUSER, 1943). A crítica contundente de Sternberg (1948, p. 169) não deixava dúvidas do nível de inimizade das novas didáticas com os “velhos” professores: “Na escola rotineira, o agente ativo, que transmite a experiência, é o professor; o papel passivo desse binário desalentador é reservado ao aluno – nos casos extremos, simples recipiente em que se vertem os conhecimentos do mestre-escola”.

Com tudo isso, esse campo já era não menos do que detestado pelos alunos, que não somente desconheciam o sentido daqueles conteúdos como possuíam ojeriza por tais conhecimentos (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1952). Terminavam por reproduzir, como resultado, a cultura de se pensar que “[...] a Geografia é ainda aquela maneira de se estudar um pouco da produção daqui e dali, ou aquele simples castigo imposto às crianças, na escola, de decorar nomes” (MONBEIG, 1955, p. 424). Cabral (1958) concordaria, isso porque a Geografia ela vem sendo vítima de um “[...] método de ensino demasiado formal, passivo e didático, apelando só para a memória e não para

a compreensão ou a imaginação infantil” (p. 535). Por isso, “[...] o ensino das Ciências Geográficas é letra morta, ensino inerte e árido” (BOLEU, 1956, p. 288).

Não de uma hora para outra, mas com um princípio de regularidade e organização linguística espantosamente semelhante aos mantras-motrizes do Manifesto de 32, os estudos geográficos tradicionais passaram a ser *denunciados*, pela insuficiência metodológica e ineficácia científica; *culpados*, pelas mazelas de um sistema de ensino desconectado da marcha para o progresso que se acreditava estar atravessando a nação brasileira. Verdadeira enxurrada de informações, excesso de memorização discente e nomenclatura estéril, processos todos finalizados por exercícios de pura fixação, era essa a “[...] geografia dos professores na sua forma mais empobrecida e se fazendo presente no processo de formação da juventude brasileira” (ROCHA, 2009, p. 80); também seria esse quadro que implicaria um movimento de desconstrução do arcaico e de substituição pelo moderno, de exclusão daquela má prática e introdução da boa. Em suma e em síntese, que se “[...] baseia na atividade e não mais na atitude passiva de ‘ouvir a aula’ e ‘anotar o que é dito pelo mestre’. A aula deve ser como um organismo vivo, em que o aluno participa, discute, trabalha - e aprende - e o professor orienta e dirige esta aprendizagem” (SANTOS, 1959, p. 406).

Ancorados na Pedagogia ativa (ponto de partida: o aluno trabalha), entende-se que o aluno aprende através do seu conhecimento prévio, ou de que nas condições materiais do cotidiano o ensino pode ser impulsionado (WEISS, 1962; REEDER, 1950). Como corolário desse emaranhado de fontes (o método geográfico moderno, a Pedagogia ativa, os estudos psicológicos em educação), atividades e recursos didáticos variados foram relatados, partilhados, propostos (PRADO, 1956; PEREIRA, 1950). Algumas delas: excursões geográficas, estudos dirigidos, imagens, textos jornalísticos, o clube de Geografia (STERNBERG, 1946; SOARES, 1948; SANTOS, 1961, 1964; QUINTIERRE, 1944; PINTO, 1964; WENZEL, 1963). Na intersecção entre esses variados recursos didáticos, capitaneados pelas ciências pedagógicas e psicológicas, eis que o professor deixa para trás os entraves tradicionais e, perante seus alunos, “[...] não vai ensinar-lhes geografia, mas proporcionar-lhes os melhores elementos para que aprendam, orientando-os e fazendo com que exerçam sua atividade em ambiente social que é a classe, desenvolvendo, assim, ação amplamente educativa” (CARVALHO, 1960, p. 468).

Uma boa ilustração dessa defesa em prol das pedagogias ativas aparece nas propostas de solução de problemas; segundo Dolabela (1954), elas envolveriam três dimensões analíticas: a ilustrativa, a heurística e a experimentação. Assim sendo, inicialmente aos alunos é apresentado um problema geográfico que eles devem já ter tido contato e/ou conhecimento prévio; na sequência, os alunos devem enfrentar sozinhos o problema, trabalhando de maneira tanto intelectual quanto física, para que, com suas forças, proponham uma solução para o cenário diagnosticado. Com efeito, a aula passa a ser encarada como substrato de uma “[...] ciência que ensina a ver, coligir, descrever, localizar, analisar, organizar, classificar, compreender, comparar, explicar e, finalmente, apresentar conhecimentos num sentido que seja significativo” (DOLABELA, 1954, p. 307).

Nessa metodologia conjuga-se o triângulo ver-pesquisar-fazer, pré-requisito indispensável para a compreensão dos fenômenos geográficos enquanto entidades processuais em fase de aperfeiçoamento. Uma experiência pedagógica acatada por Espinheira (1957) como de expressivo valor educacional, pois parte do mundo prático vivenciado pelos alunos; assume o professor de Geografia, portanto, “[...] as definições e as observações devem vir sempre, depois da experiência, depois de serem as coisas conhecidas e compreendidas e, não, antes” (ESPINHEIRA, 1957, p. 199). Cabral (1958) segue a mesma linha de raciocínio e, etiquetando tais trabalhos pedagógicos como experimentos, propõe um arranjo de sala de aula em consonância com um material didático adequado, para que se possa auxiliar “[...] as crianças a encarar sensatamente os problemas políticos e sociais” (p. 534).

O aluno aparece como principal agente da aprendizagem geográfica, papel que cabia apenas ao professor; no ensino baseado neste, são parcialmente soterradas as possibilidades de construção do conhecimento discente que abarcam habilidades da ordem da observação, localização, representação, comparação, pesquisa, documentação, avaliação e reflexão. Sendo, então, mais útil e eficiente um ensino de Geografia no qual “[...] a criança aprende a fazer, fazendo” (CABRAL, 1958, p. 539), é recomendável que seja oportunizada “[...] a colaboração das crianças na realização das atividades práticas” (CABRAL, 1958, p. 542).

Esses são algumas das inúmeras passagens que encontrei ao longo do Boletim que nos são úteis para identificar que os remédios, com efeito, já estavam disponíveis para todos aqueles que quisessem socorrer a Geografia escolar. Por conseguinte, que se edifiquem as pedagogias ativas e tudo que, a reboque, podem elas proporcionar; que se criem metodologias inovadoras e faça-se uso dos melhores recursos didáticos e materiais de apoio disponíveis; que se dê espaço à autoria e protagonismo; que se supere o monólogo professoral e a transmissão linear do saber. Na infalibilidade dos métodos modernos de ensino e aprendizagem, com a crença na operacionalidade transcendental das psicologias construtivistas, cabe, agora, aos profissionais da educação arregaçarem as mangas, se atualizarem no que de melhor se pesquisa sobre educação, e *recuperarem* o ensino da Geografia. De sorte que, levada a bom termo essa reforma pedagógica, não mais será preciso acabar com esse componente curricular, mas, apenas, “[...] suprimir os professores que a ensinam mal” (MONBEIG, 1955, p. 425).

Com as duas famílias argumentativas expostas – de um lado o Manifesto de 32 e de outro as pedagogias do *Boletim Geográfico* – resta-me amarrar algumas teias dessas dobradiças escolares e, finalmente, conjecturar como essas frentes de trabalho vêm sendo arroladas desde então, sem resistências e, até mesmo, com surpreendente comodidade. Postos à mesa de diálogo, alguém envolvido nas principais discussões educacionais contemporâneas ousaria, antes de pensar duas vezes, desconfiar dessas condutas prescritivas?

6 DA SUPOSTA AUTORIA À SUBSERVIÊNCIA A UM REGIME DE VERDADE

Ao retomar de maneira não mais do que breve as ideias gerais presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tive o objetivo de sinalizar que, sem o sombrear desse documento, talvez os argumentos técnicos-pedagógicos incluídos no *Boletim Geográfico* ficassem meio que soltos no tempo e no espaço educacional brasileiro, desancorados, por conseguinte, de um movimento amplo que já se fazia antes mesmo da edição fundadora desse periódico. Parece ser difícil e, em até certa medida, inapropriado, que se desconecte os artigos publicados na seção “Contribuição ao ensino” do movimento escola-novista iniciado no final do século XIX e materializado discursivamente no Manifesto. Seja pela proximidade temporal, seja pela postura pedagógica e científica semelhante entre o Manifesto e a “Contribuição ao ensino” (a Pedagogia ativa e o ideário desenvolvimentista), seja mesmo pelo fato de que talvez o autor mais presente nos artigos analisados, Delgado de Carvalho, foi um dos signatários e líderes do Manifesto, vejo poucas oportunidades de entender o momento histórico no qual foram soerguidos os escritos pedagógicos geográficos sem lançar plásticas âncoras no marcante texto de 1932.

Ora, os princípios de semelhança e critérios de regularidade entre o clássico manifesto com os escritos pedagógicos do *Boletim Geográfico* dão suporte à linha de inteligibilidade em que estou me deslocando. Lastreados ambos pelo ideal de educação pública e de qualidade - atenta aos contrastes regionais de um extenso país, e que, nos seus fundamentos filosóficos, assume-se como laica -, neles encontramos um projeto educacional voltado para um modelo de sociedade. Os *fins* visados tanto pelo Manifesto como pela seção “Contribuição ao ensino” estão solidamente traçados: é por meio de uma efetiva reforma educacional que a cidadania será evocada, a autonomia

do pensamento permitida e, por tabela, o desenvolvimento econômico, político e social, alcançado (XAVIER, 2002). No que se refere aos processos educacionais, por sua vez, a similitude permanece. Senão, vejamos. Em primeiro lugar, a eleição de um conjunto de inimigos comuns à educação de qualidade, ao melhor ensino: a aula descritiva, o professor tradicional, a prática essencialmente verbalizada e o discente no papel de passividade. Nos textos sobre ensino do *Boletim* essa premissa é básica; e uma leitura do Manifesto, na íntegra, ratifica esse acordo. Na direção inversa a essa constatação, temos, nos dois arquivos, uma pedra de toque que vai mantendo-se estavelmente: a ideia segundo a qual a Pedagogia ativa pode ser a correia transmissora que daria sentido ao ensino e à aprendizagem, fazendo da escola instituição concatenada às exigências do espaço geográfico brasileiro na primeira e segunda metade do século XX. Nesta, o aluno passa a saber porque trabalhou, aprendeu efetivamente porque fez, a partir de situações problemáticas existentes no seu cotidiano que escolheu solucionar.

Mas se tanto os educadores signatários do Manifesto quanto os professores de Geografia que compartilhavam suas linhas no *Boletim* vieram a traçar objetivos parecidos, por meio de metodologias relacionais, não o fizeram por acaso nem tampouco seriam os únicos a fazê-lo. Não se trata disso. Subordinados ao regime de verdade da época, os educadores da Escola Nova e os pesquisadores do ensino de Geografia vieram a escrever o que escreveram não porque elaboraram uma grade de ineditismo ou um tiveram lapso de genialidade, mas sim devido à existência discursiva de um pano de fundo que os fazia transmitir o que podia ser transmitido, escrever o que podia ser escrito, pensar conforme uma *episteme* determinada. Basta lembrar, como ilustração, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), reunida em 1924 no Estado do Rio Janeiro para refletir sobre maneiras de colocar em operacionalidade ideias contemporâneas sobre ensino e aprendizagem. Essa organização, por sua vez, não se fez sem um lastro que a conduzisse; como assinala Romanelli (1986), antes pelo contrário: obras como as de Carneiro Leão, (*A Educação*, 1909), José Augusto (*Eduquemo-nos*, 1922), Afrânio Peixoto (*Ensinar a Ensinar*, 1923) e Lourenço Filho (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930), mais do que assinalar um engajamento com uma educação pública, laica e de qualidade, já fundiam nas suas premissas a análise da educação em meio a relações psicológicas e sociológicas. Obras essas fincadas nas correntes americanas e europeias ligadas às teorias de John Dewey, a premissa nelas internalizada era a de que “[...] é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica” (ROMANELLI, 1986, p. 45).

Portas abertas às teorias da Psicologia experimental, para que o trabalho pedagógico oportunize condições para que o aluno se sinta instigado a fazer, criar e propor; deslocamento discursivo do ensino à aprendizagem, da escuta ao labor, da reprodução à produção: “Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento” (VIDAL, 2003, p. 503-504). Acompanhamos a saída em defesa de modelos de escolas à guisa de laboratório; lugares apropriados para as bibliotecas, exortando trabalhos em grupo, criando clubes de estudo e dando ensejo à construção de projetos coletivos; “centros de interesse”, nos quais os professores poderiam partir de temáticas relevantes para os alunos para a integração das matérias (VIDAL, 2003). Igualmente, o conhecido termo “lições das coisas” internalizava-se pelo mesmo raciocínio: partia-se da realidade mais próxima do aluno, do concreto para o abstrato, visando a apropriação dos conteúdos pelos sentidos; em detrimento do ensino verbalista, os alunos precisariam realizar observar, registrar análises, fazerem saídas de campo (excursões geográficas!); se isso não for possível, caberia à escola providenciar um amplo conjunto de materiais que simule esses contatos, como gravuras, imagens, coleções e museus internos.

Como sabemos, enquanto corolário de um plano de imanência, que “[...] que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito” (DELEUZE, 2005, p. 46), a Geografia não esteve num lugar exterior a essas reformas/prescrições pedagógicas e educacionais: foi afetada, prejudicada, soerguida, valorizada e desvalorizada; deslizou, enfim, sob esse terreno que agiu sobre si mesmo para se

transformar. Justamente por isso, não causa espanto algum identificar que aquela Geografia escolar presente até o final do século XIX fosse vir a ser pauta de severas contestações a partir do início do século XX, e não anteriormente. Afinal de contas, ela não seria denunciada, assim como a habilitação necessária para seus docentes exigida, sem que antes não deixasse de predominar a baixíssima demanda por escolarização em uma sociedade na qual prevalecia a economia agrícola que, estruturada em formas produtivas arcaicas, preenchia-se por uma abundante mão-de-obra de baixo custo. Porém, no momento em que a implantação do capitalismo industrial se acentua nas primeiras décadas do século XX, avivado pela supressão parcial do monopólio institucional das velhas oligarquias, o cenário foi se transformando, horizontes culturais alargados e, conseqüentemente, as expectativas da população, notadamente nas áreas urbanas em cujo interior proliferava a industrialização, requereram a oferta de outros serviços e possibilidades, dentre eles a educação. Da Geografia escolar, entretanto, esperar-se-ia que se tornasse parte da vida e que, como tal, estivesse atenta às aspirações que essa elabora na interconexão com o espaço social. Isso tanto mais seria possível se aquele novo público a ser recebido pelas escolas fosse apreendido nas suas características, na sua historicidade, por intermédio de mecanismos pedagógicos que centralizam seu labor no interesse e na vivência do educando. O ensino do pensamento geográfico, como ficou evidente nos dizeres da seção pedagógica do *Boletim*, não só precisaria redefinir-se em termos científicos, mas também tendo em vista que os estudantes já não eram mais os mesmos.

Daí fica mais explicarmos o motivo pelo qual - a partir da relação existente entre crescimento demográfico, urbanização e índice de escolarização -, dos anos 1940 em diante, esse triplo fenômeno se intensificaria, não só os ideários escola-novistas se engrandeceriam, como o ensino de Geografia manteria uma continuidade nas suas propostas, interconectando a Pedagogia ativa, as metodologias participativas e as psicologias da aprendizagem ao método geográfico moderno (BATISTA, 2018). Seria uma tarefa um tanto quanto hercúlea assinalar, no bojo das principais teorias contemporâneas, perspectivas que não sejam tributárias desse centenário movimento. Foucault (1996, p. 9), certamente, teria muito a nos ensinar: “[...] não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Assim, ao me aproximar do final, creio que um ponto conclusivo merece destaque: a necessidade de conhecermos em detalhes a história da nossa própria ciência, o solo sob o qual construíram-se e se constroem os sistemas de pensamento hegemônicos aos quais nos reportamos na contemporaneidade. É preciso lembrar que muito já foi produzido e discutido antes de nós; vem faltando, lastimavelmente, maiores oportunidades para dar “voz aos mortos”. Ora, causa estranhamento que autores respeitados nesse campo do conhecimento escolar, como Cavalcanti (2008), sustentem a existência de uma suposta “renovação” nesse componente curricular a partir da década de 1990; quando essa pesquisadora diz que foi por essa época que se intensificou um duelo entre as práticas tradicionais e as contemporâneas, sendo que as últimas trabalhavam em prol de “[...] atribuir significado à Geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando seu aprendizado por eles” (p. 23), ela comete o duplo equívoco de pensar tanto por meio de marcadores temporais, quanto, imperdoavelmente, negligenciar a história do saber que julga ser especialista.

É fundamental frisar, ao contrário do que normalmente se coloca, que somos bem mais condicionados por regras linguísticas do que imaginamos ser e, nessa linha de raciocínio, o ensino de Geografia que hoje se defende é produto de uma longa marcha de desenvolvimento pedagógico e político, que culminou na dobra entre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* com os ditos e escritos do *Boletim Geográfico*. Certamente não a única, mas nem por isso menos importante.

Para fechar os pressupostos desse texto, é produtivo colocar que, na esteira dessa série de eventos que tem no encaixe entre o Manifesto de 32 e o ensino de Geografia

profícuos campos de discussão, algumas heranças (XAVIER, 2002) nos foram deixadas por aquelas vontades de poder e saber. Do mesmo modo, é enriquecedor cogitar até que ponto elas, de alguma forma, obstaculizam outras maneiras para nos posicionarmos perante a Geografia e a escola.

Um dos pilares que, no meu entender, constitui-se como um entrave epistemológico, é pensar a educação geográfica enquanto *ação missionária*. Como fica claro em diversos momentos tanto do Manifesto de 32 quanto dos textos *geoescolares*, espera-se que a educação seja uma das principais avalistas da renovação nacional, no sentido de alavancar o avanço tecnológico, engendrando uma sociedade justa, livre e democrática. Nessa vontade, quer-se do ensino de Geografia que sejam forjados sujeitos ativos, cidadãos, comprometidos com a vida coletiva e capazes de dar prosseguimento à modernização econômica em curso. Por tabela, interromper-se-á a eminente catástrofe, como fica bem evidente na fala de época de um jornalista alinhado ao escola-novismo: “Se o exemplo for imitado pelos responsáveis por outros setores da vida nacional, o Brasil poderá sair do hiato em que se acha encurralado, entre um regime destruído e um futuro obscuro e ameaçador” (AMARAL, 1958, p. 56-57). Ora, se melhorar a educação formal é uma condição necessária para colher frutos em diversos estratos sociais, certamente não é condição suficiente para tudo que nós, professores, almejamos salvar nas nossas práticas cotidianas. Nesse ponto, a conexão entre *missionarismo* e *messianismo* é apropriada.

Em segundo lugar, sob a égide do discurso que estive até aqui desenrolando, podemos igualmente acompanhar a emergência dos intelectuais educacionais, aqueles que, ao se colocarem como “pioneiros”, vêm se achando no direito de liderar a educação nacional, ainda que sem o devido conhecimento de causa acerca de um tema de tanta complexidade. Composto por funcionários públicos, artistas, jornalistas e empresários, o Manifesto de 32 foi o resultado da ação de uma equipe heterogênea que fez do documento algo um tanto quanto generalista, mergulhando no senso comum pedagógico e confuso no campo teórico (ROMANELLI, 1986; XAVIER, 2002). Sob a influência desses fatores, não conseguiu desvencilhar-se do romantismo escolar europeu do século XIX e, como resultado, o trabalho pedagógico dos professores foi apontado como uns dos principais, senão o principal, responsável pelas mazelas no sistema de ensino brasileiro. Nesse movimento, dois efeitos ainda são bastante sentidos nos dias atuais. De um lado, a proeminência do lugar universitário como espaço privilegiado para assinalar as adversidades geográfico-escolares, assim como das possíveis soluções (GOODSON, 1990); nesse caso, aos professores da Escola Básica foi sendo reservado um papel de subserviência, cabendo-lhes apenas que colocassem em operação aquilo que sujeitos mais competentes que eles planejaram. De outro, a invasão gradual – e que estamos vendo se fortalecer no século XXI – dos mais variados especialistas a propor intervenções escolares: *coachs*, *experts*, gurus, técnicos e gestores pedagógicos são alguns exemplos de como a educação anda oferecendo sem resistência terreno farto para aqueles que desejam legislar sobre o quer que seja.

Por fim, uma *hegemonia pedagógica*, iniciada em meio ao Manifesto e que se engrandeceria nas décadas seguintes. Ancorada nas pedagogias da atividade e nas psicologias de aprendizagem, o mundo é representado como uma entidade empírica cuja provisoriedade é constante; na volatilidade das sociedades, que estão mudando a todo momento, caberia à educação preparar os indivíduos para esse ritmo processual, o que significaria, em termos contemporâneos, que mais valeria uma cabeça bem-feita do que cheia de conteúdo; palavra de ordem: “aprender a aprender”. Por essa acepção, deseja-se que o aluno esteja preparado para o novo, que saiba adaptar-se a situações diferentes e que, no meio de tudo isso, tenha competência para inovar, criar, difundir; vincular-se-á a escola à vida por meio da solução de problemas.

Na confluência entre essas três frentes discursivas, tentei pôr em suspensão algumas das raízes do ensino de Geografia que, oficialmente, vem dando as cartas e decidindo a vida das inúmeras reformas curriculares, planos político-pedagógicos e

obras de ensino e aprendizagem que nos são lançadas, entra-ano e sai-ano, como as novidades últimas, verdadeiramente verdadeiras, que teriam potencial para revolucionar a educação. Se não foi meu objetivo conhecer alguns dos seus reflexos no espaço contingente e particular de cada sala de aula, o que talvez tenha ficado aqui patente é que essas prescrições não passam de meros modismos, cujas origens são facilmente localizáveis e que não têm nada de especiais. Assim, sem a intenção de me colocar no lugar seja de adversário da Geografia escolar tradicional, seja de farmacêutico-pedagógico a fim de curar seus males, minha análise acompanhou a seguinte tese: o ensino de Geografia vem sendo desenvolvido a partir de regras, prescrições e interdições. Vem composto de pontos de partida e linhas de chegada, frequentemente previsíveis, e que funcionam à maneira do mais romântico idealismo teleológico, quais sejam: 1) deve-se falar mal do seu ensino, culpando a didática tradicional pela sua ruína; 2) é preciso propor as mais variadas soluções, desde que elas sejam capitaneadas na esteira das pedagogias ora modernas, ora críticas, ora psicológicas; 3) ao fazê-lo, ganha os alunos e ganha a sociedade, pois possibilitar-se-á a emancipação política, a consciência coletiva, a cidadania ativa, o desmascaramento da ideologia dominante, o espírito democrático, o desenvolvimento tecnológico, etc.

Quem sabe, com esse texto, talvez se consiga assumir mais facilmente que nem nós e nem o mundo começaram ontem; que, portanto, cabe-nos realizar sucessivas vigilâncias na nossa moral a fim de que ela não invoque naturalmente aquelas forças absolutistas que almejam remediar e/ou consertar a realidade. É daí que não faríamos reverência automática aos textos canônicos; suspeitaríamos, como diria Lima Barreto, dos “árbitros do mérito” *geoescolar*. Quem sabe seja a partir daí que possamos olhar o ensino de Geografia de outro modo; que ele possa continuar, enfim, valendo a pena.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

AMARAL, Azevedo. O jornal, Rio de Janeiro, 27 de março de 1932. In: AZEVEDO, Fernando de. *A Educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

ALMEIDA, Laila Coelho de. Objetivos do ensino de Geografia na escola secundária. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 167, mar.-abri. 1962.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACKHEUSER, Everaldo. Tertúlias geográficas. *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, maio 1943.

BATISTA, B. N. *A ordem do discurso geoescolar*. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, UFRGS. Porto Alegre, 2017.

_____. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 235-252, mar.-abri. 2018.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Programa de Geografia e instrução metodológica para a sua execução. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 106, jan-fev. 1952.

BOLÉU, José de Oliveira. Técnicas do ensino das Ciências Geográficas. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 132, mai.-jun. 1956.

CABRAL, Eddy Flores. O ensino de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 145, jul.-ago. 1958.

- CARVALHO, Delgado de. As três características do Ensino Geográfico. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, fev. 1945
- CARVALHO, Eloísa de. Notas de didáticas da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 156, mai.-jun. 1960.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina. (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.
- CUNHA, Murillo Alves da. O planejamento no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 169, jul.-ago. 1962.
- DAMASCENO, Daurly Fontenelle. Algumas considerações sobre o emprego do material didático no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar.-abril. 1965.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DOLABELA, Elzio. Geografia, ensino e pesquisa. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 122, set.-out. 1954.
- ESPINHEIRA, Ariosto. Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 137, mar.-abril. 1957.
- FICHEUX, Robert. Ensino da Geografia II. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 86, mai. 1950.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FONSECA, James Viera da. O Ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 129, nov.-dez. 1955.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.
- LA BLACHE, Vidal de. A Geografia na escola primária. *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abril. 1943.
- MEYNIER, André. Os problemas do ensino da Geografia nos estabelecimentos de segundo grau na França. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 123, nov.-dez. 1954.
- MONBEIG, Pierre. Estudos Geográficos. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, fev. 1944.
- _____. A Geografia no ensino secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, maio 1945.
- _____. A Geografia no Ensino Secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul.-ago. 1955.
- PADILHA, Fernando Araújo. O estudo dirigido em Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 177, nov.-dez. 1963.

- PEDROSO, Tabajara. A Geografia no curso secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, set.-out. 1966.
- PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A Geografia moderna, o professorado, e o papel no Brasil das faculdades de Filosofia e do Conselho Nacional de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 84, mar. 1950.
- PINTO, Maria Magdalena Vieira. Orientação metodológica para uso do atlas geográfico escolar. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964.
- PRADO, Eugênia D. Vieira. Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 133, jul.-ago. 1956.
- PREVÉ, Orlandina da Silva Damian. *A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia*. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1989.
- QUINTIERRE, Léa. Leitura de mapas e de fotografias: Bloco-diagrama. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 57, dez. 1947.
- REEDER, Edwin. O espírito do ensino moderno da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 93, dez. 1950.
- RESENDE, Márcia Spyer. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). *Revista da APG (PUCSP)*, São Paulo, v. 8, 1996.
- _____. Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, v. 8, n. 15, 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- SANTOS, Maurício Silva. O ensino da Geografia no curso secundário noturno. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 151, jul.-ago. 1959.
- _____. Os filmes e os dispositivos no ensino de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 162, mai.-jun. 1961.
- _____. Trabalhos de equipe em Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan.-fev. 1964.
- SOARES, Lúcio de Castro. Sala-ambiente de Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 65, ago. 1948.
- SOUZA, Thiago Tavares. *História da Geografia escolar: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da História oral temática híbrida*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP. Rio Claro, 2011.
- STERNBERG, Hilgard O'Reilly. As listas de fatos a observar nos trabalhos geográficos de campo. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, jul. 1946.
- _____. A pesquisa geográfica no curso secundário. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 62, maio 1948.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana et all (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, jul.-set. 2013.

XAVIER, Libânea Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WEISS, Arthur Bernardes. Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, mar.-abri. 1961.

_____. O problema da motivação no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, mai.-jun. 1962.

WENZEL, Myrthes de Luca. As atividades extraclasse no ensino da Geografia. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 175, jul.-ago. 1963.

WITTGENSTEIN, Ludwit. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ZAMORANO, Mariano. O ensino da Geografia na escola secundária. *Boletim Geográfico*, v. 28, n. 212, set.-out. 1969.