

GEOGRAFIA CLÁSSICA E ENSINO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Lucas Guedes Vilas Boas
Mestrando em Geografia - UFJF
lucasgvb1991@hotmail.com

RESUMO

Este artigo possui como intento desvelar a visão que alguns geógrafos clássicos apresentavam quanto ao ensino de geografia, considerando as peculiaridades espaço-temporais de suas obras. Como aporte teórico-metodológico deste estudo, analisou-se obras de renomados geógrafos clássicos, bem como textos de autores que escrevem sobre a Geografia Clássica, enfocando a problemática do ensino da disciplina de Geografia no período de sua sistematização enquanto ciência. Algo que merece ênfase é o fato de que o ensino de geografia, tanto no nível escolar, quanto no acadêmico, serviu, por muito tempo, a um projeto nacionalista. Era intenso o enlace existente entre ensino de geografia e geopolítica. Outro aspecto que deve ser salientado é que alguns dos renomados geógrafos clássicos eram significativamente opostos ao método tradicional de ensino, baseado na mera repetição dos saberes transmitidos pelos docentes, como se os estudantes fossem simples receptáculos do conhecimento. Portanto, a partir da análise das obras supramencionadas, pode-se afirmar que já no século XIX, alguns dos expoentes da Geografia Clássica já discutiam sobre o ensino da disciplina, defendendo algumas práticas bastante valorizadas hodiernamente, como por exemplo, os trabalhos de campo e excursões, a utilização do globo terrestre na sala de aula, entre outros.

Palavras-chave: Ciência geográfica; Método tradicional; Ensino.

GEOGRAFÍA CLÁSICA Y ENSEÑANZA: UNA BREVE DISCUSIÓN

RESUMEN

Este artículo tiene como intención desvelar la visión que algunos geógrafos clásicos presentaban cuanto a la enseñanza de la geografía, considerando las peculiaridades espacio-temporales de sus obras. Como aporte teórico y metodológico de este estudio, se analizaron trabajos de geógrafos clásicos de renombre, así como textos de autores que escriben sobre la Geografía Clásica, enfocando la problemática de la enseñanza de la disciplina de Geografía en el período de su sistematización como ciencia. Algo que merece énfasis es el hecho de que la enseñanza de la geografía, tanto en el nivel escolar, cuanto en el académico, sirvió, durante mucho tiempo, a un proyecto nacionalista. Era intenso el vínculo existente entre enseñanza de geografía y geopolítica. Otro aspecto que debe ser resaltado es que algunos de los geógrafos clásicos de renombre eran significativamente opuestos al método de enseñanza tradicional, basado en la mera repetición de los conocimientos transmitidos por los profesores, como si los estudiantes fuesen simples receptáculos del conocimiento. Por tanto, a partir del análisis de las obras arriba mencionadas, se puede afirmar que ya en el siglo XIX, algunos de los exponentes de la Geografía Clásica ya discutían sobre la enseñanza de la disciplina, defendiendo algunas prácticas bastante valoradas actualmente, como por ejemplo, los trabajos de campo y excursiones, el uso del globo en la sala de clases, entre otros.

Palabras clave: Ciencia geográfica; Método tradicional; Enseñanza.

Recebido em 27/02/2015
Aprovado para publicação em 28/10/2015

INTRODUÇÃO

Mesmo antes de a Geografia ser sistematizada enquanto ciência, seu ensino já era tema de acaloradas discussões. Em qualquer área do conhecimento, os diálogos e os confrontos entre pontos de vista dessemelhantes são cruciais ao seu desenvolvimento. Sobre o mote aventado, ressalva-se a relevância de Immanuel Kant, filósofo de formação, que lecionou a disciplina de geografia na Universidade de Koingsberg, sua cidade natal, ministrando o curso de Geografia Física.

Quaini (1979) afirma que, mesmo não sendo geógrafo de formação, Immanuel Kant foi o primeiro professor da disciplina do qual se tem registro, tendo lecionado aulas da mesma por aproximadamente quarenta anos durante o século XVIII. Cabe mencionar que a contribuição de Kant para a geografia é inenarrável, sendo um dos precursores da geografia científica, senão o principal deles, conforme apontam autores como Moreira (2006; 2007). Algumas de suas contribuições para a ciência geográfica estão em concebê-la como uma ciência de síntese, e em tratá-la como um conhecimento descritivo, algo que reverberou em todo o seu período clássico.

Kant (2007), em sua “Introdução à Geografia Física”, é demasiadamente detalhista. Nesta obra, ele delinea sequencialmente, um a um, os aspectos pertinentes à geografia física. Apesar disto, ele vincula os aspectos naturais aos humanos, pois julgava a amálgama entre natureza e homem como algo essencial nas apreciações geográficas. A influência kantiana na geografia posterior é evidente, algo que pode ser exemplificado através das monografias regionais lablacheanas. Conforme advoga Moreira (2006), Kant colaborou para o advento da Geografia Clássica, pois dedicou seus escritos à relação homem/natureza, temática primordial nas obras dos principais geógrafos clássicos.

Kant já apregoava a indissociabilidade entre homem e natureza, algo defendido por muitos geógrafos, como Moreira (2006) e Reclus (2010). A relação entre homem e natureza se constitui no objeto de estudo da ciência geográfica. Atrelado a esta questão está o fato de que alguns dos nomes basilares da geografia, como Karl Ritter e Alexander von Humboldt também buscavam uma abordagem holista, que integrasse homem e natureza nas suas análises, demonstrando, destarte, a profunda influência kantiana em suas obras. No tocante à geografia escolar, Kant (2007, p. 127) enuncia que:

Nossa corriqueira geografia escolar é muito deficiente, embora nada seja mais capaz de esclarecer o entendimento humano do que a geografia. Pois como o entendimento comum remete à experiência, não é possível àquele se estender de um modo considerável sem o conhecimento da geografia. Muitas pessoas são completamente indiferentes às informações fornecidas pelos jornais. Isto decorre do fato de elas não conseguirem situar essas notícias.

Neste excerto, Kant critica a geografia escolar, à qual julga deficiente, pois, na sua ótica, ela não tornava o indivíduo capaz de ler as informações referentes à superfície terrestre veiculadas pela linguagem escrita e/ou oral. O autor entendia que a leitura dos jornais, por exigir amplo conhecimento da superfície terrestre, traria um maior conhecimento geográfico a determinado povo. Devido a este pensamento, ele acreditava que a população inglesa era aquela que detinha maior conhecimento científico.

Segundo Tonini (2003), Kant afirma que o homem, mesmo sendo parte da natureza, possui a capacidade de agir em prol de seus objetivos. Foi ele o responsável por vincular homem e natureza no campo disciplinar da geografia. Para Kant (2008), todo conhecimento é empírico, algo que viria a influenciar bastante a geografia seguinte, visto que a empiria é um traço comum a quase todos os geógrafos pertencentes ao período clássico desta ciência. Ele também proferia que o conhecimento geográfico deveria ser realizado por intermédio da observação.

Para Kant (2008), o professor não deve transmitir conhecimentos ou pensamentos aos discipulos, sendo sua função ensiná-los a pensar, guiá-los pelo conhecimento. Ele pensa que o professor tem a missão de tornar o estudante um homem sensato, depois racional e, finalmente *douto*. Somente assim, ele seria capaz de chegar à razão pelo entendimento.

Em suas obras, Humboldt sempre buscou estabelecer relações entre os fenômenos e os elementos observados, através do seu olhar holista. Contemporaneamente, segundo apontam autores como Vesentini (1992) e Tonini (2003), o ensino de geografia defende tal prática, visto que a mera repetição de conteúdos e a abordagem fragmentada dos conteúdos geográficos são sopesadas como um grave equívoco na docência geográfica. Em consonância com Prigogine e Stengers (1997), pode-se dizer que isto se atrela ao paradigma científico atual, ainda em transição, o qual apregoa que a ciência deve ater-se mais às relações e aos processos, do que se preocupar com causas e consequências.

Salienta-se que as bases da geografia moderna estão assentadas sobre as escolas alemã e francesa, que influenciaram todas aquelas que vieram posteriormente. Muito se discute acerca de uma oposição entre geografia francesa e alemã no período da Geografia Clássica. No entanto, tais debates incorreram frequentemente em graves equívocos, como o propagado pela obra do historiador Lucien Febvre (1991)², que erroneamente criou uma contraposição inexistente entre um determinismo alemão, sustentado na obra de Friedrich Ratzel, e um possibilismo francês, alicerçado nos escritos de Vidal de La Blache. Deve-se ressaltar sobre o tema acima aventado, que La Blache nunca escreveu algo em que se colocasse como possibilista.

Vale ressaltar, em consonância com Tonini (2003), que no período inicial da geografia escolar, ainda predominava a visão dualística desenvolvida por Descartes (2001). Isto se evidencia nas contraposições que eram realizadas, por exemplo, nas oposições criadas entre rural e urbano, global e local, homem e natureza, entre outras dicotomias que vigoraram por muitas décadas no âmago de ciência geográfica.

De início, a geografia escolar tinha a meta de descrever a superfície terrestre, algo que alude à geografia científica da época, de viés corológico. Neste âmbito, encontra-se a fala de La Blache (1982), que concebe a geografia como a ciência que deve estudar as leis da superfície terrestre. Ele preconiza o fato de ela se distinguir das demais ciências por estudar a unidade terrestre e analisar a ação combinada dos fenômenos, além de averiguar a diversidade dos elementos da Terra e dos seres vivos. Na sua ótica, a geografia deveria corresponder e correlacionar fatos e fenômenos.

No que concerne à temática, Reclus (2010) era contrário à divisão desta ciência em geografia física e humana, pois a considerava una. Assim sendo, utiliza a expressão “geografia social” em vez de geografia humana, visto que a primeira engloba aspectos humanos e naturais, enquanto que a segunda os dicotomiza.

Deve-se frisar que, conforme indica Moreira (2006), a matriz clássica instituiu a compartimentação, a divisão em áreas como característica capital da ciência geográfica. Neste contexto, a dualização da geografia decorre de sua fragmentação, e da subsequente reaglutinação destes ramos, os quais foram agrupados em duas áreas centrais (a geografia física e a humana), há praticamente um século. Destarte, há uma contradição entre a divisão de áreas e a especialização da ciência geográfica, com relação à necessidade de recuperação da integralidade nos estudos geográficos, a qual ocorre através de uma visão que englobe a relação entre homem e natureza, não os compreendendo de maneira dicotômica.

Neste âmbito, estes escritos intentam retratar e mostrar alguns dos aspectos seminais presentes nas visões de alguns dos afamados geógrafos clássicos com relação ao ensino de geografia, procurando grifar algumas minúcias de suas obras, compreendo as singularidades temporais e espaciais da época em que escreveram.

² No livro intitulado **“A Terra e a Evolução Humana – Introdução geográfica à história”** é evidente a opinião do autor, favorável ao pensamento lablacheano e oposta à obra ratzeliana. Salienta-se que como ele fora aluno de La Blache, preferia as monografias vidalianas e de seus discípulos, de cunho descritivo, em detrimento dos escritos de Ratzel, que almejavam uma teorização acerca dos aspectos gerais observados. Como a obra de Febvre foi lançada em 1922, poucos anos após o término da Guerra Franco-Prussiana, havia uma tendência a se opor Alemanha e França em tudo o que fosse possível. Ademais, tal fato é justificável, porquanto a escola alemã e a francesa foram aquelas sobre as quais se assentaram os alicerces para o desenvolvimento da ciência geográfica.

METODOLOGIA

Como arcabouço teórico-metodológico deste trabalho, utilizaram-se obras de renomados geógrafos clássicos, bem como escritos de autores que versam sobre a Geografia Clássica, enfocando a problemática do ensino da disciplina geográfica no período de sua sistematização enquanto ciência.

Em consonância com Oliveira (2012), afirma-se que o tipo de pesquisa empregado para a confecção desta obra possuiu viés bibliográfico, aquele baseado na leitura, no uso e na análise de fontes bibliográficas científicas. Ainda abalizado na obra da autora, pode-se afirmar que o trabalho utilizou uma vertente principal como base de suas fontes, a revisão literária, através da leitura, da análise e da discussão de referências bibliográficas relativas aos assuntos aqui contemplados; e a realidade empírica (em campo).

Utilizou-se o estudo de caso múltiplo, que abarca mais de uma realidade para confrontar dados, o que é valioso à análise que se almeja realizar, pois a compreensão das diferenças existentes entre dessemelhantes realidades contribui desmedidamente para o avanço dos estudos pretendidos.

DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre o ensino de geografia não é algo recente, remetendo ao século XIX, no qual, estudiosos basilares desta ciência escreveram obras acerca da temática, que é de suma importância nos tempos recentes. Neste âmbito, o artigo abordará o ensino de geografia desde os primórdios de sua institucionalização enquanto ciência. Vale enfatizar que o início da geografia de cunho universitário ocorre voltado à formação de professores, vinculando-se à questão da disciplina enquanto matéria do ensino básico.

Isto se sucedeu porque o principal objetivo das primeiras universidades institucionalizadas da referida ciência era a formação de docentes para atuação nos liceus de nível básico (PEREIRA, 1999; LACOSTE, 2010). Transcorridos mais de cem anos, pode-se dizer que contemporaneamente, acirra-se cada vez mais a desconexão entre geografia acadêmica e escolar, seja pelos diferentes conteúdos vistos, pelo abismo existente entre as linguagens utilizadas nos ambientes universitário e colegial ou por quaisquer outros motivos (TONINI, 2003).

No que concerne à institucionalização da geografia enquanto disciplina escolar, Pereira (1999) mostra que ela se torna componente do currículo escolar na Alemanha, no princípio do século XIX. No contexto alemão, a geografia de cunho escolar colaborava para a formação da cidadania e de um sentimento de pertencimento a um grupo social maior, a nação. Destarte, era nítida a razão pela qual o ensino de geografia se disseminou no desfecho do século XIX. Sobre tal questão, Mackinder (2014) explanou que na fase imperialista, a significância do professor para o país era semelhante à de seus governantes.

Embora a primeira cátedra universitária de Geografia na Alemanha tenha sido criada em 1820, na Universidade de Berlim, foi somente na década de 1860 que as outras universidades germânicas começaram a instituir o ensino da disciplina geográfica, ambicionando a formação de docentes para o ensino primário e secundário. Devido a este crescimento da geografia no âmbito universitário, houve uma ampliação expressa da produção de obras bibliográficas sobre esta ciência nos últimos decênios do século XIX.

Tal fato ocorreu poucos anos após a unificação do território alemão, ocorrida em 1871, momento no qual a geografia possuía valorosa função no intento de fortalecer o ideal patriota e a identidade nacional num Estado-Nação recém-formado. No começo, a geografia escolar alemã, situando-se num contexto de ciência bastante descritivo, apregoava que era imperativo conhecer o quadro natural para uma melhor governança.

Nesta circunstância, sublinha-se o uso que foi conferido ao conceito ratzeliano de espaço vital (*lebensraum*), porquanto serviu para justificar o imperialismo. Em linhas gerais, pode-se definir o espaço vital como o território necessário para que haja uma adequação, um equilíbrio, entre população, suas necessidades e seus recursos. Caso estes últimos sejam insuficientes, a nação deve ampliar seu território. Esse ideal imperialista favoreceu a geração do sentimento de unidade alemã.

Isto aclara que a obra ratzeliana foi utilizada para justificar a política expansionista alemã, que há pouco havia se consolidado enquanto Estado-Nação. É válido acentuar que o argumento alemão para o imperialismo era que seus recursos naturais eram insuficientes para suprir as necessidades de suas indústrias. A urgência da elevação da produtividade industrial foi uma razão alegada para a dominação de outros povos.

Nos dizeres de Pereira (1999), na tentativa da formação de um Estado Nacional, a questão espacial tornou-se crucial nos debates da Alemanha no século XVIII, que eram capitaneados pela Prússia, principal região que viria a constituir a futura nação. Portanto, na Alemanha dos séculos XVIII e XIX, o espaço, imbuído de seu viés geopolítico, era um elemento muito presente nas escolas, as quais se direcionavam a transmissão de saberes militares e científicos.

Já com relação à França, Pereira (1999) discorre que sua primeira cátedra de geografia foi fundada no ano de 1809. Apesar desta criação já no início do século XIX, o ensino de geografia nas escolas e a formação de docentes para as instituições de ensino primário e secundário (atualmente correspondentes ao ensino fundamental e ao médio no cenário brasileiro) somente consolidaram-se de maneira abrangente a partir da década de 1880, devido à reforma ocorrida no sistema de ensino francês.

Tais transformações drásticas na educação francesa aconteceram em parte devido à derrota na guerra franco-prussiana e à conseqüente necessidade de reforçar o sentimento nacionalista no país. Em 1870, a França perde a região da Alsácia-Lorena na guerra. Neste contexto, Lacoste (2010) mostra que, à época, muitos intelectuais creditaram a derrota na guerra ao fato de os educadores prussianos ensinarem geografia aos seus discentes. Posteriormente, conforme asseveram autores como Lacoste (2010), o Estado francês procurou fortalecer o ensino da disciplina geográfica. Contudo, nos anos recentes, sobretudo após a entrada do século XXI, houve uma intensa desvalorização da Geografia no ensino francês e também em inúmeras outras nações, corroborada pelas propostas apresentadas por alguns governos de extinção da disciplina em algumas turmas, algo concretizado em algumas situações.

No que alude à Geografia de cunho anarquista, merecem realce as obras de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, geógrafos libertários que realizaram algumas incursões sobre o ensino de geografia. Não obstante, ressalta-se o pouco valor que contemporaneamente é conferido a estes escritores essenciais da ciência geográfica. Frisa-se que a proposta de educação libertária de Reclus e Kropotkin está situada num contexto maior, pois os autores ambicionavam que a sociedade, como um todo, fosse dotada de autonomia e liberdade para todos os indivíduos.

Reclus (2011) defendia o ensino de geografia através da observação direta, criticando o ensino predominante na sua época, que se alicerçava na simples reprodução de informações transmitidas, algo que remetia à Escolástica grega. Totalmente oposto ao método tradicional de ensino, baseado na mera repetição dos saberes transmitidos pelos docentes, o autor preconizava uma educação pautada na ida a campo, na visualização dos processos e formas geográficas.

Ele questionava como era possível se discutir acerca de um rio ou uma paisagem, sem nunca tê-los visto e/ou observado em campo. Valorizava bastante a empiria, mostrando que a ida a campo, a visualização dos fenômenos e fatos era algo fundamental aos geógrafos e àqueles que ambicionavam estudar a disciplina.

O autor ainda entendia que o ensino deveria se adaptar às singularidades de cada região, de modo a possibilitar comparações com realidades distintas. Neste ponto, torna-se nítida a presença do método comparativo, característico da geografia clássica, em sua geografia. Reclus (2011) é enfático ao valorizar a importância das viagens e excursões para o ensino de Geografia. Contudo, ele alega que apesar da necessidade da construção do conhecimento, a viagem deve ser divertida para os estudantes.

Com um pensamento análogo ao de Reclus, Kropotkin (2011) defendia a ida ao campo, o manuseio de instrumentos geográficos, como o mapa e a bússola, e o uso desta última e de outros equipamentos, para que na prática, os estudantes infantis pudessem obter a compreensão de como se produz um cartograma, entre outros aspectos. Ressalta-se que o

autor russo era um ferrenho defensor da prática para a assimilação dos conteúdos geográficos. Em conformidade com a visão de Cavalcanti (2012), afirma-se que isto se relaciona diretamente à tendência contemporânea de buscar uma educação, sobretudo no nível básico, que promova a aprendizagem por intermédio da prática, nela observando como os processos advêm.

Acerca da temática, La Blache (1982) aludindo à educação superior, articula que o ensino de geografia ao ar livre é uma maneira de melhor apreender aspectos das paisagens e suas singularidades. Os escritos vidalianos apregoavam a descrição dos fatos e fenômenos observados nas idas a campo. Ele defende o método descritivo, enaltecendo o papel da descrição para a geografia. No entanto, enuncia que descrever é necessário para explicar, e que a primeira sem a segunda precariza o estudo realizado.

Contudo, Kropotkin (2011) disserta que apesar de a geografia ser um tema bastante atraente e sugestivo, os professores de geografia tornaram seu ensino um campo infértil nas instituições de nível básico de ensino. Esta façanha foi conseguida, apesar do apreço que as crianças têm no que se refere às viagens.

Como modo de minimizar o desinteresse pelos estudos geográficos, Reclus (2010) propunha que, para os primeiros estudos em campo deveriam ser eleitos locais familiares aos estudantes, para que eles se sentissem habituados e pudessem contribuir com a aula através de suas experiências. Neste ponto, a opinião reclusiana se entrelaça diretamente com o discurso de alguns autores contemporâneos, como Pereira (1999), Tuan (2012) e Vesentini (1992). Na ótica deles, o ensino deveria abranger inicialmente a realidade do estudante e a escala local, para posteriormente, contemplar espaços e fatos mais amplos e/ou distantes.

Sobre o aprendizado ao ar livre, Kropotkin (1953) também concordava com essa forma de ensino e aprendizagem, pois para ele, a compreensão e a assimilação dos fenômenos e fatos relativos à natureza deveriam ocorrer da maneira mais espontânea possível, sem aquela inserção demasiada de conceitos desconectados da realidade prática. Em seus textos, o autor valorizava o ensino que conciliasse teoria e prática. Em sua visão, o acúmulo de conhecimento deveria ser útil na luta por alterações sociais, mormente na procura por maior equidade entre pessoas e nações.

Isto incide em outro tema, bastante proeminente nos tempos atuais, a questão dos espaços utilizados para o processo de ensino-aprendizagem. Autores contemporâneos, como Tonini (2003) e Cavalcanti (2012), pregam que o ensino não deve restringir-se somente ao espaço da sala de aula formal, e que outros locais também se constituem como propiciadores da construção do conhecimento.

Assim, as excursões, viagens e trabalhos de campo, se planejados criteriosamente e de maneira a permitir a vivência da realidade por parte dos educandos, são extremamente válidos enquanto estratégias de ensino. No tocante ao tema, Reclus (2010) indica que para os estudos em campo, deve ser seguida uma rígida metodologia, além de se controlar os procedimentos que serão utilizados. Acerca da discussão, o autor supracitado exprimia que a educação teria de extravasar os limites dos muros das instituições de ensino, pois a construção do conhecimento deveria acontecer nas relações sociais e em todos os locais de vivência do sujeito.

Ao abordar a temática das diferentes representações de mundo através das dessemelhantes representações cartográficas, Reclus (2011) coloca as deformações trazidas pelas mesmas como um problema, pois na sua ótica, elas geram informações contraditórias, e em alguns casos, até equivocadas, aos alunos. Por isso, o francês defende o uso de globos terrestres, aos quais julga expressões mais fidedignas, proporcionais e exatas da realidade terrestre que os cartogramas.

Neste tópico, cabe enfatizar a fala de Reclus (2010), na qual o autor afirmava que o docente ao explicar ao estudante que a Terra era redonda e, posteriormente, apresentá-la projetada num plano, através das representações cartográficas, incorria em grave equívoco, pois isto causaria uma confusão nos estudantes, principalmente aqueles mais jovens, devido à abstração necessária para tal.

Ele afirma que o uso do globo terrestre nas aulas de geografia deve ocorrer já nas séries iniciais, como maneira de habituar o discente no contato com a representação exata do planeta

Terra. Também narra que nestes anos, a melhor maneira de se ensinar geografia é por intermédio da oralidade, visto que seus textos estão impregnados de distintas ideologias. Algo muito discutido pelo geógrafo francês em suas obras é o viés ideológico presente nas representações geográficas, mormente nos textos, nos mapas e nas cartas³.

Nesta acepção, ao discorrer sobre o ensino de geografia na educação básica, Reclus (2010) indica que o docente deveria se precaver quanto aos livros didáticos, pois eles estão impregnados de ideologias e opiniões pessoais. Como o geógrafo anarquista pleiteava uma educação libertadora e autônoma, pedia a adoção de materiais didáticos desprovidos de quaisquer doutrinas. Em consonância com Tonini (2003), profere-se que isto coincide com a opinião dos atuais especialistas acadêmicos da área, de que o professor não pode alicerçar suas aulas somente nos livros.

Mackinder (2014) enaltece a valia do uso de mapas e globos terrestres em sala de aula com os estudantes, para que estes se familiarizem com as formas do planeta e das nações. Também valorizava o uso de mapas mudos e mentais para o ensino de geografia na educação básica. Contemporaneamente, muitos autores que discutem o ensino de geografia e a alfabetização cartográfica apregoam a utilização dos mapas mentais em sala de aula. Além disto, defende a associação destes mapas com a história.

Em consonância com Gould e White (1974), articula-se que os mapas mentais desvelam a maneira como os lugares são compreendidos pelos discentes. Eles permitem a visualização de elementos básicos das paisagens neles representadas. Destarte, constituem-se, segundo os autores supracitados, em imagens espaciais localizadas na mente daqueles que os constroem.

Estes instrumentos representam o real e derivam de um processo que arrola distintas percepções, como a visual, a auditiva, a olfativa, entre outras. Eles partem a princípio dos lugares experienciados e vivenciados pelos seus confeccionadores, algo considerado por muitos de suma importância à aquisição de conhecimentos, por abarcar a realidade do discente, conforme expõem escritores como Cavalcanti (2012). Desta maneira, contêm conhecimentos relativos às peculiaridades dos lugares representados que somente seus habitantes podem revelar.

Lacoste (2010), ao analisar o contexto europeu no século XIX, e particularmente o francês, enfatizou o viés geopolítico presente no ensino de geografia, questionando qual era a sua utilidade, qual a sua função social, entre outros fatores. Ele argumentava que a geografia era mais próxima dos interesses militares, em detrimento das motivações sociais às quais deveria destinar-se.

O próprio Lacoste (2010) afirma que a geografia, desde o seu início enquanto disciplina escolar (século XIX) até os tempos atuais é um conhecimento sem aplicação prática fora do sistema de ensino. O autor ainda desvela o viés ideológico presente no ensino de geografia, ao comentar acerca da “geografia dos professores”, mostrando que esta pretende mascarar o pensamento sobre o espaço e as maneiras de nele se organizar.

A geografia escolar surge como disciplina nacionalista, patriótica. O ensino de geografia, por algum tempo, serviu a um projeto nacionalista, exacerbando o patriotismo nos cidadãos. Deve-se destacar que o século XIX foi marcado pela formação dos Estados Nacionais e pelo ápice do imperialismo. O conhecimento geográfico foi utilizado por nações como França e Alemanha em suas políticas imperialistas em busca da dominação de novos territórios.

Elementos tipicamente geográficos foram utilizados como modo de exacerbar o nacionalismo, como o território nacional, o solo pátrio, a carta nacional representando as fronteiras do país, entre outros.

³Acerca dos comentários elaborados por Reclus, o caso das projeções cartográficas é bastante esclarecedor, visto que estas majoritariamente apresentam uma visão nitidamente eurocêntrica. Assim como nas diversas maneiras de representações de mundo que existem, as cartográficas também ilustram e disseminam determinadas doutrinas e ideologias. Apenas a título ilustrativo, destaca-se que as projeções de Mercator e de Peters, ambas cilíndricas e com sua utilização disseminada mundo afora, colocam a Europa no centro dos cartogramas, evidenciando certos pontos de vista. Em oposição a este ideal eurocêntrico, os mapas produzidos pelo governo japonês, de modo geral, colocam esta nação no centro das representações feitas.

Neste mote, cabe sublinhar a opinião de um geógrafo intimamente engranzado à questão imperial. Para Mackinder (2014), o ensino voltado à população de forma geral não se destina à criação de cientistas, mas precisa formar indivíduos práticos que atendam às carências de um império⁴. Em sua visão imperial, ele acreditava que caberia aos professores da educação de nível superior, a missão de propiciar que os estudantes pensassem a si mesmos como elementos do Império Britânico, e não como meros representantes de uma nação. A questão imperial para ele era muito mais valorosa que a nacional, algo que ratifica sua visão marcadamente ideológica dos fatos discutidos.

Diferentemente da geografia que se ensinava, Kropotkin (2011) proclamava a defesa da igualdade de todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade. Isto contradiz a geografia ensinada na França e na Alemanha ao findar do século XIX e no princípio do XX, onde o nacionalismo era exacerbado e incentivado imperiosamente. O próprio Kropotkin expôs que a geografia deveria se preocupar com o lado humanitário da educação, e a isto dedicar-se. Deste modo, ele é avesso ao imperialismo e à dominação das denominadas “raças inferiores”.

Ainda na ótica kropotkiniana (2011), o ensino de geografia deveria despertar nos jovens o apreço pelas ciências naturais, ensiná-los a respeitarem as diferenças e singularidades de cada povo, assim como se entenderem numa condição de igualdade com os demais seres humanos, indiferentemente à sua pátria. Para o autor, a geografia possui como designio ser um meio para a extinção de preconceitos. Neste tópico, sua fala atrela-se ao atual pensamento crítico, de que o ensino de geografia deve minorar e/ou eliminar preconceitos e desigualdades.

Lacoste (2010, p. 222) ainda critica a associação de geografia e história no ensino, sendo agrupadas em uma única matéria. Ele diz que apesar de muitos defenderem tal junção devido à comodidade que isto fornece, isto se constitui num severo equívoco. Este liame entre ambas ocorreu como uma tentativa de unir as duas categorias fundamentais do pensamento kantiano, o espaço e o tempo.

Entretanto, o próprio Kant (2007) explicitara em seus escritos a diferença entre as duas ciências, visto que ele concebia a geografia como o campo de saber que deveria debruçar-se sobre o espaço, enquanto que à história caberia o estudo do tempo. Neste mesmo sentido, La Blache (1982) coloca que geografia e história são importantes uma para a outra, porém, são dessemelhantes.

O autor ainda salienta que estas diferenças devem ser discernidas. Sobre o assunto, realça-se a célebre afirmativa de Reclus (2010, s.p.), no prefácio de “O Homem e a Terra”, em que o autor disserta que “a Geografia é a história do espaço, enquanto a História é a geografia do tempo”. Através das categorias espaço e tempo, ele demonstrou a integração existente entre as disciplinas retrocitadas, apesar de suas diferenças.

Ainda neste enredo, Mackinder (2014) disserta que a ação histórica sempre ocorre num cenário geográfico. Ele não evita incorporar história à sua geografia e declara isso em seus escritos. Para ele, o ensino de história deve ocorrer atrelado ao de geografia, porque ambos são cruciais aos cidadãos de uma moderna democracia. Acerca das duas disciplinas, Mackinder (2014, p. 145) descreve que:

Para ensinar geografia e história corretamente, devemos capacitar o olhar artístico a apreciar as formas topográficas e capacitar novamente o olhar dramático das pessoas com o passado da humanidade. Em uma palavra, apelo para que geografia e história cultivem esse poder de observação que, em termos rudimentares, é natural à criança e aos incultos, mas que tende a murchar em vez de se expandir diante da página impressa e das faixas de paisagem vistas das janelas de um vagão de trem.

⁴ Quanto ao pensamento de Halford Mackinder, algumas características são dignas de ênfase. Para ele, a geografia produzida deveria servir aos interesses britânicos da época. Por conseguinte, percebe-se que o autor era favorável às ações colonialistas empreendidas pelo Império Britânico, apesar dos malefícios e prejuízos trazidos aos povos dominados. Ademais, o escritor não defendia uma educação universal, articulando que o ensino de qualidade deveria ser voltado apenas às elites. O geopolítico também era defensor da competição entre os indivíduos, fato ocasionador de alguns embates com o geógrafo anarquista Piotr Kropotkin, o qual abominava a ideia de competição entre os seres humanos.

No que se refere ao intervalo acima aludido, o autor sugere que a geografia seja ensinada por métodos estimulantes da imaginação. Assim sendo, atribui enorme relevância à visão artística, que para ele, auxiliaria na construção de um olhar mais aprofundado sobre os temas relativos às humanidades. Para além, ele delinea que a educação excessivamente formalizada reduz a capacidade de observação dos indivíduos, que é geralmente maior em crianças e pessoas que não estão habituadas à educação formal.

Ademais, La Blache (1982) se posiciona sobre o assunto, mostrando que a articulação entre geografia e história no ensino não mais existe. Ele ainda comenta que os professores que lecionam as duas disciplinas, em geral, têm predileção pela história, deixando a geografia renegada. Por conseguinte, tece uma breve discussão oposta à junção das duas disciplinas no contexto escolar, visando, sobretudo, o fortalecimento da ciência geográfica e de seus estudos.

Lacoste (2010) narrou que há um descompasso entre a geografia escolar e o que ele denomina como geografia dos Estados-Maiors, que possui viés profundamente estratégico. Em relação ao ensino de geografia em solo francês no fim do século XIX, Lacoste (2010, p. 55) expõe que:

A instauração do ensino da geografia na França no fim do século XIX não teve, portanto, como finalidade (como na maioria dos países) difundir um instrumental conceitual que teria permitido apreender racional e estrategicamente a espacialidade diferencial de pensar melhor o espaço, mas sim de naturalizar “fisicamente” os fundamentos da ideologia nacional, ancorá-los sobre a crosta terrestre.

De início, realça-se que quando o autor afirma que na parcela majoritária das nações a instituição do ensino de geografia almejou propagar um arcabouço teórico-conceitual desta ciência, ele se referia a um seleto grupo de países europeus, visto que nos demais continentes o ensino de geografia, se existente, ainda caminhava a passos oscilantes.

Os escritos reclusianos (2010; 2011) criticavam profundamente a educação vinculada ao capitalismo, pois esta possui como intuito a produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Considerando a educação como algo essencial aos seres humanos, ele alertava que a educação deveria servir para desprender os homens e mulheres das amarras que o trabalho e a produção capitalistas haviam instituído. Hodiernamente, muitos autores, como Cavalcanti (2012), Pereira (1999), Kaercher (2004) e Freire (1997), que discutem o ensino, em nível geral, expõem que a educação precisa ser útil à formação de uma consciência crítica no sujeito, de modo a torná-lo um ser autônomo. Desta maneira, eles tecem uma árdua crítica à educação de cunho tecnicista, volvida somente às imposições de emprego e trabalho.

Nesta esfera, Kropotkin (1953) argumentava que o método de ensino vigente servia para impor mediocridades aos cidadãos. Ele expôs que a educação era um privilégio, pois a classe trabalhadora encontrava inúmeros empecilhos ao acesso à educação, algo constatado até os tempos correntes, apesar da melhoria no setor educacional. Problemas como as jornadas excessivas e deletérias de trabalho e a exploração do trabalho infantil impelem o proletariado a se afastar dos estudos.

Ademais, o russo mostra que uma estratégia do capital é deixar o operariado sem educação, para que se mantenha desqualificado e destarte, seja vítima fácil da exploração do regime capitalista de trabalho e produção. O autor defende uma educação integral e universal, de modo a permitir o acesso equânime a todas as pessoas. Para ele, a educação não deve ser um privilégio, mas um direito de todos.

Reclus (2010) procurou ressaltar que a geografia, inclusive a ensinada, deveria tratar da divisão da sociedade em classes (algo acentuado pelo modo de produção capitalista) ou em castas (como no caso indiano), das desigualdades entre indivíduos e das relações entre países dominantes e dominados. Deve-se acentuar aqui a dedicação do autor, em sua vida e obra, ao problema das iniquidades sociais, assim como seus esforços, enquanto intelectual e militante, no intento de mitigá-las.

Concernindo ao ensino da disciplina, Vesentini (1992) aponta que a instituição escolar e a denominada “geografia dos professores” (a parcela da geografia referente ao ensino básico)

sempre estiveram conectadas desde o século XIX. O próprio autor afirma que muitos dos temas atualmente propostos para o ensino pela Geografia Crítica já foram anteriormente sugeridos por Kropotkin. Com um viés amplamente libertário, o geógrafo russo entendia que uma educação promotora da liberdade só pode existir se as relações entre professores, discentes e comunidades se pautarem na reciprocidade, sem programas ou planejamentos exageradamente definidos e/ou rígidos, e com abertura a novos fatos, experiências e possibilidades de estudo.

Acerca da obra de Kropotkin (2011), salienta-se que à época de seus escritos, ela não foi tão valorizada. Isto se deve em parte ao cunho internacionalista de sua geografia e ao fato de que ele não glorificava o Estado-Nação, conforme a maioria dos geógrafos fazia no mesmo período. Sendo a geografia da época profundamente marcada pelo cunho ideológico que possuía e pela busca de construções identitárias nacionais, não causa estranhamento o fato de que os textos do autor acima mencionado tenham conquistado irrisória notoriedade naquele contexto.

O geógrafo russo, em seus textos, assim como em sua vida, procurou combater preconceitos de qualquer gênero e desigualdades, além de denunciar os males das práticas imperialistas. Ele julgava que uma das missões da geografia era a de corroborar no embate contra os problemas supracitados. Era totalmente oposto ao colonialismo realizado pelas nações europeias nas áreas mais pobres do planeta, como a África Subsaariana, o sul da Ásia, entre outras.

O escritor pregava maior liberdade para o desenvolvimento intelectual do estudante, além de um maior quantitativo de trabalhos independentes, com a intervenção mínima do professor, somente quando esta se fizesse estritamente necessária. Ele discursava a favor da necessidade de criar uma consciência crítica nos estudantes, para que estes pudessem perceber as mazelas do capitalismo e da desigualdade vigorantes na sociedade e buscassem conciliar seus estudos teóricos com a prática, no combate aos problemas sociais.

Kropotkin (2011) ainda enunciava que o geógrafo deveria estimular as crianças, logo no início do ciclo escolar, a interessarem-se pelos fenômenos naturais, instigando-as a entendê-los e a buscar sua compreensão. Para ele, ao contar histórias da relação dos homens com a natureza ou de distintos países, estar-se-ia estimulando a imaginação dos infantes, promovendo, destarte, o desenvolvimento da capacidade intelectual destes.

Há muitos decênios, Kropotkin (2011) já vislumbrava o escasso valor conferido à geografia nos centros de ensino. Assim sendo, ele defendia uma reforma no sistema escolar que ampliasse a carga horária dedicada aos estudos das ciências naturais, às quais julgava essenciais à formação intelectual dos cidadãos. Hodiernamente, percebe-se que em muitos países no mundo, bem como no Brasil, a carga horária semanal das instituições de ensino destinada à geografia, por exemplo, está sendo gradativamente reduzida. O autor já percebia e criticava a atenção excessiva que as escolas conferiam ao ensino técnico e das ciências exatas.

Neste sentido, ele defendia uma reforma da educação geográfica, bem como do ensino em nível geral. Para ele, alterações no ensino de geografia deveriam ser reverberações de mudanças no sistema de ensino como um todo. Entretanto, possuía a consciência de que modificações estruturais na educação só ocorreriam como consequências de transformações expressivas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das obras supramencionadas, pode-se afirmar que já no século XIX, alguns dos expoentes da Geografia Clássica discutiam sobre o ensino da disciplina, defendendo algumas práticas bastante valorizadas hodiernamente. Há, em muitos casos, um retorno a determinadas estratégias aventadas e exercitadas há mais de um século.

Questões como o valor da prática para o aprendizado em geografia, já controvertidas por autores clássicos da geografia, reaparecem com ênfase nos debates contemporâneos, que enaltecem sua importância para o aprendizado, não só na disciplina em questão, como nas demais. Temas como a ideologia presente nas representações geográficas de mundo, evidenciadas por intermédio das projeções cartográficas, conforme expôs Reclus (2010; 2011) na época de seus textos, contemporaneamente estão em voga nos debates sobre o ensino da disciplina.

Ademais, outro aspecto enfatizado pelos geógrafos do período clássico é a integração entre história e geografia, sobretudo no ensino, muitas vezes acontecendo por intermédio da junção das duas ciências em uma única disciplina. A parcela majoritária destes consagrados escritores declara que tal mescla promove o detrimento da geografia, visto que a maioria dos docentes que lecionava ambas as matérias preferia a história.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FEBVRE, L. **A Terra e a Evolução Humana**: Introdução geográfica à história. Lisboa: Cosmos, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOULD, P.; WHITE, R. **Mental Maps**. Nova York: Penguin Books, 1974.
- KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – São Paulo, SP: FFLCH/USP. 2004.
- KANT, I. Introdução à Geografia Física. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p.121-130, 2007.
- _____. Projeto e Anúncio da Geografia Física. **GEOgraphia**, v. 10, n. 19, p.131-150, 2008.
- KROPOTKIN, P. **A Conquista do Pão**. Rio de Janeiro: Edição da “Organização Simões”, 1953.
- _____. O que a Geografia Deveria Ser. In: RECLUS, É.; KROPOTKIN, P. **Escritos Sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011. p. 33-72.
- LA BLACHE, P. V. As Características Próprias da Geografia. In: **Perspectivas da Geografia**. CHRISTOFOLETTI, A. (Org.) São Paulo: Difusão Editorial, 1982. p. 37-48.
- LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 17ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- MACKINDER, H. O ensino de Geografia sob a ótica imperial e os usos que podem e devem ser feitos da instrução visual. **GEOgraphia**, v. 16, n. 31, p. 142-152, 2014.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A Nova Aliança**: a metamorfose da ciência. 3ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RECLUS, E. **O Homem e a Terra**: Educação. São Paulo: Imaginário, 2010.
- _____. O Ensino da Geografia. In: RECLUS, É.; KROPOTKIN, P. **Escritos Sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011. p. 15-26.
- TONINI, I. M. **Geografia Escolar**: Uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- TUAN, Y. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: EdUEL, 2012.
- VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.