



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO**

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS

**LINGUAGENS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A
GEOGRAFIA ESCOLAR NA *REVISTA DO ENSINO* DE MINAS GERAIS
(1925 – 1935)**

**JOÃO PESSOA
2013**

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS

**LINGUAGENS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A
GEOGRAFIA ESCOLAR NA *REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS*
(1925 – 1935)**

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do título de mestre em Geografia pelo
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB).

Orientador: Prof. Dr. Maria Adailza Martins de
Albuquerque.

**JOÃO PESSOA
2013**

D541l Dias, Angélica Mara de Lima.
Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935) / Angélica Mara de Lima Dias.-- João Pessoa, 2013.
95f.
Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN
1. Geografia - ensino e aprendizagem. 2. Geografia - ensino - metodologias lúdicas. 3. Geografia escolar. 4. Movimento Escola Nova.

UFPB/BC

CDU: 911:37.02(043)

**“Linguagens Lúdicas como Estratégia Metodológica para a
Geografia Escolar na Revista de Ensino de
Minas Gerais (1925-1935)”**

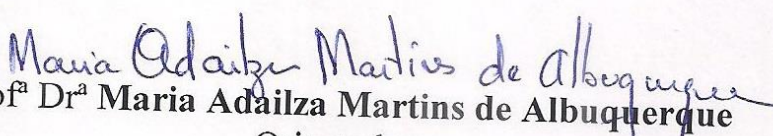
por

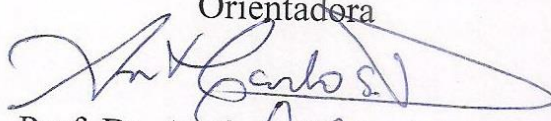
Angélica Mara de Lima Dias

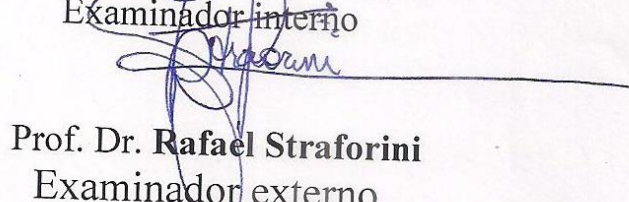
Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de
Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:


Prof^a Dr^a **Maria Adailza Martins de Albuquerque**
Orientadora


Prof. Dr. **Antônio Carlos Pinheiro**
Examinador interno


Prof. Dr. **Rafael Straforini**
Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Agosto/2013

À minha mãe, **Yvone**, com
amor.

DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho científico se dá pela travessia de uma longa ponte, no qual muitos nos auxiliam a percorrê-la. Assim, muito tenho a agradecer aos que trilharam este caminho comigo.

Agradeço a Deus, pelo dom da vida.

A minha mãe, Yvone Lima, por seu abraço que é meu porto seguro, pelo brilho dos olhos que ilumina meu caminho. Por ter sempre uma história bonita para me contar e me mostrar que não há porque desespero, pois a vida acerta sempre. Por não me deixar esquecer nem por um só minuto que nunca estarei sozinha porque “nosso amor é maior que tudo, é maior que a própria morte”.

Ao meu pai, Rui Dias, que apesar de não me amar da forma que eu sempre quis, me ama à sua maneira tão singular.

Aos meus avós maternos Raimunda Gomes de Azevedo e Gregório de Azevedo Lima (*in memoriam*), pilares da família Gomes de Azevedo Lima, por todo carinho dedicado aos seus netos, e por embalar nossas vidas com lindas canções. “Somos o melhor de vocês”.

Aos meus tios Ítalo Azevedo, Adeilce Gomes, Manoel Azevedo (Juca), Itamar José (Deca), Iete Azevedo e Libânio Santos, por toda dedicação a mim dispensada. Admiração, carinho e respeito são sentimentos singelos para adjetivar tudo que sinto por vocês e o que sempre representaram para mim.

As minhas primas-irmãs Andréa Azevedo e Aline Azevedo, por toda a cumplicidade, longas conversas e confidências trocadas. Por me proporcionarem tantos momentos lindos e de muitas alegrias, porque para nós sorrir nunca é demais! Estar com vocês, é sempre desfrutar de momentos especiais.

Aos meus primos Ítalo Fábio de Azevedo, Ígor Azevedo, Michel Azevedo e Hugo Azevedo, pelo carinho, por serem verdadeiros e fiéis escudeiros.

Aos amigos Renê Pires, Leina Medeiros, Joseane Azevedo (Deane), Linderlânia Oliveira, Fernanda Vale e Merciana Vale, por tornarem minha infância mais colorida e divertida.

A Jeyson Lima, João Filho, João Paulo Lucena, Deyvid Anderson, Ezequiel Monteiro, Jeferson Alves, Rosenilson Santos, Erivan Farias, Luzia Elisângela, Breno Moore, Tarley Braga e Roseane Richele, por serem alegria constante durante a graduação. Agradeço simplesmente por vocês existirem!

A professora Eugênia Dantas, responsável pelo meu interesse pela Educação Geográfica e por despertar em mim o sentimento ímpar para com a sala de aula. Suas palavras ainda ecoam em minha mente: ensinar é algo mágico!

A professora Ione Moraes, por ser uma segunda mãe para mim. Por contagiar seus alunos com seu amor à docência e me ensinar que essa vida, apesar de tortuosa, tem muitos encantos.

A minha orientadora Dadá Martins, por toda sua alegria que irradia! Pelas longas conversas que me fizeram amadurecer tanto academicamente quanto pessoalmente. Pelas boas gargalhadas, por abrir as portas do seu lar para mim, por ser grande amiga e conselheira. E por me ensinar que a “novidade” nem sempre é “tão nova” assim, que toda disciplina escolar não é algo natural e sim uma construção histórica.

Aos colegas do grupo de estudos, do GPCES, alunos e professores do PPGG – UFPB, pelas experiências e conhecimento compartilhado.

Ao professor Carlos Augusto, pelas ricas aulas de campo que ajudaram a desvendar diferentes olhares geográficos.

Aos professores da banca examinadora, Antônio Carlos Pinheiro e Rafael Straforini, pela leitura cuidadosa, por acompanharem meu trabalho desde o início e pelas importantes contribuições a construção desta dissertação.

A Alba Lúcia, Rebeca Aguiar, Diego Silvestre, Danielle Pinto e Segundo Neto, amigos que a Paraíba gentilmente me presenteou.

A Manoel Júnior, que além da amizade, me permitiu adentrar sua vida dividindo sua família comigo.

A Deusia Ângelo e Joseane Abílio, lírios do meu jardim, por todo carinho e atenção e por todas as leituras indicadas que tanto fundamentaram esta pesquisa. Acreditem, tem um pedacinho de vocês nesta dissertação em cada referência que me indicaram.

A Hugo Romero (*in memoriam*), que me ensinou o significado da palavra saudade. Querido amigo, sei que o mundo espiritual está muito mais feliz com sua chegada.

A Amanda (que cresceu), Beatriz, Anike e Ana Luiza, minha inspiração lúdica.

A todos, meu muito obrigado!

- Que livro é esse: - perguntou-lhe o Pequeno Príncipe.- Que fazes o senhor aqui?
- Sou Geógrafo – respondeu o velho.
- Que é um geógrafo? – perguntou o príncipezinho.
- É um especialista que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.
- Isto é bem interessante – disse o pequeno príncipe. – Eis, afinal, uma verdadeira profissão!
- E lançou o olhar, ao seu redor, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto algo tão grandioso.
- Os livros de Geografia – disse o geógrafo – são os mais exatos. Nunca ficam ultrapassados. É muito raro que uma montanha mude de lugar. É muito raro um oceano secar. Nós escrevemos coisas eternas.

Antoine de Saint-Exupéry em: O Pequeno Príncipe

RESUMO

Nesta dissertação, problematizamos o lúdico – enquanto metodologia de ensino - em uma perspectiva histórica, usando como fonte de pesquisa o impresso pedagógico *Revista do Ensino*, publicada em Minas Gerais. Nosso foco se deteve nas instruções metodológicas apresentadas pelo impresso supracitado para a Geografia escolar, que abordam estratégias metodológicas lúdicas. As práticas lúdicas utilizadas como técnicas para transmissão do conhecimento acompanham o homem desde os tempos mais antigos, quando os jogos serviam para repassar o conhecimento dos mais antigos para os mais jovens. No que diz respeito ao valor educativo, estas práticas são apropriadas pelos colégios jesuítas no século XVI. No século XVIII o lúdico com valor educativo, ganha expressividade com o trabalho do autor suíço Pestalozzi, a partir de seu método intuitivo que prioriza a intuição e a observação direta do meio como procedimento de aprendizagem. Porém, é com Froebel, discípulo de Pestalozzi, e Montessori que o lúdico como metodologia de ensino se fortalece, defendendo a necessidade dos jogos educativos para a educação de cada um dos sentidos da criança. A educação dos sentidos critica o ensino livresco, centrado nas palavras e na memorização. Este viés de pensamento ganha maior visibilidade no Movimento da Escola Nova, caracterizado pela renovação escolar, principalmente no que diz respeito às práticas metodológicas. Concordando com a importância desse movimento para a escola, acreditamos que este provocou transformações importantes partindo de elementos já existentes que passaram a adquirir novo sentido. Focamos então o nosso olhar para a década de 1920 e de 1930, recorte temporal que marca a divulgação e a inserção das primeiras prescrições e ideais do que viria a ser denominado de Escola Nova. Assim sendo, ao pensar o lúdico como prática didática, recorreremos ao Movimento Escolanovista, no qual tal prática é valorizada pelos educadores no ambiente escolar. A Geografia escolar, enquanto disciplina de ensino não ficou de fora das inovações metodológicas inseridas pela Escola Nova, e para ampliar nossas discussões sobre práticas que se utilizam de linguagens lúdicas na Geografia, recorreremos a autores como Delgado de Carvalho e Élisée Reclus que, apesar de propósitos completamente antagônicos se mostram bastante a frente de seus tempos, bem como a documentos externos à Geografia, neste caso específico, a *Revista do Ensino de Minas Gerais*.

Palavras-chave: Metodologias lúdicas. Geografia escolar. Escola Nova.

ABSTRACT

In this dissertation, we question the playful - while teaching methodology - in a historical perspective, using as a source of research the educational printed *Revista do Ensino*, published in Minas Gerais. Our focus stopped the methodological instructions presented by the aforementioned printed for the school Geography, addressing methodological strategies playful. The playful practices used as techniques for transmission of knowledge accompanying man since ancient times, when the games were meant to pass on the knowledge of the oldest to the youngest. With regard to the educational value, these practices are appropriate for Jesuit colleges in the sixteenth century. In the eighteenth century, the playful with educational value gains expressiveness to the work of the Swiss author Pestalozzi, from his intuitive method that prioritizes intuition and direct observation of the environment as a learning procedure. However, is with Froebel, disciple of Pestalozzi, and Montessori that the ludic as teaching methodology strengthens, defending the need of educational games for the education of each child's senses. The education of the senses criticizes the bookish education, focused on the words and memorization. This bias of thought gains greater visibility in the New School Movement, characterized by school renewal, especially with regard to the methodological practices. Agreeing with the importance of this movement to school, we believe that this has caused major changes starting from existing elements that began to acquire new meaning. Then we focus our attention to the 1920 and 1930 decades, frame time that marks the dissemination and integration of the first prescriptions and ideals of what would be called the New School. Thus, thinking the playful as teaching practice, we resorted to School Movement, in which the practice is valued by educators in the school environment. The school Geography as a discipline teaching was not out of the methodological innovations entered by the New School, and to expand our discussions on practices that use playful language in Geography, we turn to authors like Delgado de Carvalho and Élisée Reclus that, despite purposes completely antagonistic, appear quite ahead of their time, as well as external documents to Geography, in this particular case, the *Magazine of Teaching from Minas Gerais*.

Keywords: Playful Methodologies. School Geography. New School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas na Revista do Ensino (1925 – 1940)	34
Quadro 2 - Artigos publicados para o tema Geografia	37
Quadro 3 - Títulos que priorizam o lúdico como ferramenta metodológica	42
Quadro 4 - Títulos catalogados no Arquivo Público Mineiro	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Artigo “Norte, Sul, Leste, Oeste: canção animada”. Revista do Ensino. 1925, n. 6	41
Figura 2 - Globo suspenso	68
Figura 3 - Mapoteca	68
Figura 4 - Artigo “Lição de cousas: o ar atmosferico” Revista do Ensino, 1927	82

SUMÁRIO

1 Caminhos de investigação	12
1.1 O despertar para o tema	12
1.2 A pesquisa em História da Geografia escolar	15
1.3 Percurso metodológico e estrutura do texto	20
2 Proposições teóricas sobre o lúdico na Geografia escolar: a <i>Revista do Ensino</i> como referencial de análise	22
2.1 O lúdico, as metodologias de ensino e a Geografia escolar	22
2.2 A <i>Revista do Ensino</i>	32
2.3 Os impressos pedagógicos como fonte de pesquisa: uma análise para além dos documentos da Geografia	43
3 Uma análise histórica da Geografia escolar moderna e suas inovações pedagógicas	46
3.1 O saber geográfico e a formação de uma disciplina científica: bases preliminares da Geografia moderna	46
3.2 A constituição de uma Geografia escolar moderna no Brasil e sua relação com a Escola Nova	52
3.3 Inovação didática na Geografia escolar moderna: renovação das práticas em sala de aula	59
4 A Geografia escolar na <i>Revista do Ensino</i>: os escritos sobre o lúdico a partir de uma determinada abordagem metodológica	73
4.1 A reforma educacional mineira e a <i>Revista do Ensino</i>	73
4.2 A abordagem lúdica na <i>Revista do Ensino</i> : prescrições metodológicas para a Geografia escolar	78
5 Considerações Finais	88
Referências	90
Anexo - Vide CD-ROM	

1 CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

1.1 O DESPERTAR PARA O TEMA

Este tópico objetiva relatar o caminho trilhado pela pesquisa intitulada: *Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925 – 1935)*. Essa trajetória será relatada como uma reflexão sobre o que foi produzido entre o surgimento do interesse pelo tema pesquisado e o momento de finalização da dissertação.

O interesse em pesquisar o ensino de Geografia surgiu a partir da experiência na Iniciação à Docência¹, na condição de monitora de disciplinas na Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus de Caicó, no período de agosto de 2008 a dezembro de 2010. Durante a monitoria, no âmbito da disciplina Organização do Espaço, vivenciamos experiências com o uso de diferentes linguagens – literatura, poesia, música e imagens - como estratégias metodológicas visando à compreensão de conceitos geográficos chaves. Dessa forma, verificamos que o uso de linguagens lúdicas no ensino dessa disciplina na escola básica desperta no aluno maior interesse em participar da aula e, por conseguinte, favorece a sua aprendizagem.

As experiências vivenciadas na monitoria serviram de base para o desenvolvimento de atividades no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia², que nos possibilitou um contato direto com a Geografia escolar. Essa atividade curricular, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é composta e organizada em quatro etapas distintas.

A primeira etapa denominada Estágio Curricular Supervisionado I, se consistiu de um período de observações, ou seja, foi preciso ir à escola e direcionar o olhar a fim de ter como produto final um diagnóstico do objeto de estudo, nesse caso, o espaço escolar, realçando como se efetiva o ensino de Geografia. Naquele ano foi escolhido como campo de estágio o Centro Educacional José Augusto, situado no município de Caicó-RN. A coleta de dados

¹ Projeto de Monitoria “Ciência Geográfica e Ensino de Geografia: construindo o saber-fazer docente”.

² Estágio Curricular Supervisionado em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Ensino Superior do Seridó/Campus de Caicó, realizado no Centro Educacional José Augusto, escola da rede estadual de ensino.

sobre a escola foi de fundamental importância para compreendermos suas dimensões espaciais, físicas e materiais (localização, organização dos espaços, recursos, etc.).

Para uma melhor compreensão e análise desse ambiente, incluindo os sujeitos sociais que dele se utilizam, foi preciso fazer observações *in lócus*, através de registro fotográfico, bem como a elaboração e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas direcionados aos alunos e professores de Geografia nos níveis fundamentais e médios do Centro Educacional José Augusto, bem como com sua equipe técnica.

Essas ferramentas metodológicas permitiram a compreensão das expectativas e possibilidades de aprendizagem por parte dos alunos, assim como a formação, planejamento, avaliação e concepções, por parte dos professores, os modos de organização da equipe técnica e o projeto político pedagógico da escola.

Convém ressaltar que, além de observarmos o espaço físico, consideramos também a rotina do ambiente escolar em seus três períodos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno), o perfil dos alunos e o quadro de professores de Geografia e demais funcionários. Como nos coloca Barbosa e Noronha (2009, p. 3) a etapa de observações é imprescindível “para a seleção dos aspectos metodológicos a serem adotados no desenvolvimento do estágio, dos conteúdos, objetivos de trabalho, bem como da compreensão das relações estabelecidas entre seus sujeitos”. Através das sessões de observação participante foi possível compreender as diferentes versões do mesmo problema e (re)elaborar novas leituras e estratégias para “velhos espaços”.

O modelo trabalhado no Estágio Curricular Supervisionado II foi uma oficina pedagógica, na qual os conteúdos puderam ser abordados utilizando-se de outras linguagens, como a literatura, a poesia, a música e as imagens. O objetivo principal desta atividade era o de criar algo que prendesse a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, aguçasse a curiosidade e a necessidade de aprender. A oficina elaborada teve a duração de um dia de aula e foi direcionada a turma do 2º ano “A” do nível médio. O conteúdo selecionado foi “O processo de urbanização no Brasil” e a metodologia escolhida propôs uma aproximação do conteúdo ao cotidiano do aluno, através de outros “veículos” como a música e a literatura.

A terceira etapa ou Estágio Curricular Supervisionado III proporcionou a prática docente no Ensino Fundamental, em que foram ministradas quatro aulas para a turma do 9º ano “B” sendo “O Leste Europeu” o tema trabalhado. O perfil da turma nos mostrava que eram sujeitos que estavam deixando a infância e adentrando a adolescência. Para tanto, foram

propostos e elaborados jogos com finalidades pedagógicas, para oferecer suporte a temática a ser trabalhada. Intitulados “Jogo das Plaquetas” e “A Trilha Geográfica”, esses puderam, além de enriquecer as aulas em termos ilustrativos, servir como fonte de interpretação e avaliação. Segundo Moraes (2007, p. 99) “a função do educador é a de possibilitar ao aluno chegar ao conhecimento científico por meio de procedimentos concretos a fim de que, posteriormente, possa relacionar o que é ensinado com o cotidiano”. Nesse sentido, a utilização de jogos aplicados ao ensino da Geografia pode possibilitar ao aluno compreender os conteúdos, fixar conhecimentos, construir seu saber de modo prático, dinâmico e eficiente. Assim, a metodologia abordou uma linguagem lúdica, a fim de relacionar teoria e prática.

A quarta e última etapa, ou o Estágio Curricular Supervisionado IV, consistiu na realização de dez aulas para a turma do 3º ano “B” da referida escola, que abordou como conteúdos de ensino “Países subdesenvolvidos industrializados” e “Brasil: país subdesenvolvido industrializado”. A aposta metodológica para essa série durante o estágio consistiu em aulas expositivas dialógicas, nas quais se faz uso de textos extra livros didáticos e o aluno tem oportunidade de se expressar, em geral, oralmente. As atividades propostas se deram em estudos dirigidos para melhor compreensão do conteúdo e análise de textos (extraídos de outros livros, revistas e jornais, porém abordando o mesmo conteúdo), visando um trabalho analítico e crítico a partir da interpretação. Foram usados também como recurso, vídeo-aulas e seminários apresentados pelos alunos.

Dessa forma, foi durante a prática entre Iniciação à Docência e Estágio Supervisionado que começamos a trabalhar com estratégias lúdicas no ensino da Geografia. Nossas reflexões nos levaram a perceber que a atividade lúdica perpassa o brincar pelo brincar e consiste em práticas prazerosas em sala de aula, que estimulam a criatividade e o senso crítico dos alunos (ALMEIDA, 1987).

Refletimos também sobre o cuidado metodológico para com nossas aulas. Assim, compreendemos que as metodologias de ensino devem ser pensadas estrategicamente de acordo com o perfil de cada turma, levando em consideração faixa etária, comportamento, entre outros critérios, pois cada turma apresenta um ritmo diferente e isso deve ser respeitado. Com este trabalho passamos a compreender que os recursos didáticos como slides, transparências, vídeos, músicas, textos literários, imagens, jornais, textos críticos, jogos, etc., devem ser, sempre que possível, explorados e articulados com o conteúdo trabalhado, visando estimular a participação dos alunos nas aulas, nesse caso específico de Geografia.

As experiências vivenciadas e aqui relatadas despertaram em nós o interesse pelo tema Metodologia do Ensino de Geografia e nos conduziram a formulação de um projeto de pesquisa a ser submetido ao processo seletivo de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, no âmbito da linha de pesquisa Educação Geográfica. O nosso projeto inicial tinha como foco analisar as linguagens lúdicas como estratégia metodológica no ensino de Geografia em nível de Ensino Fundamental II. É importante salientar que este foi apenas o marco inicial da pesquisa e o mesmo sofreu alterações significativas durante o curso.

Com o ingresso no curso de mestrado e, com a vertente a ser estudada posta, pudemos direcionar as disciplinas a serem cursadas no decorrer do nosso primeiro ano letivo. Essas disciplinas nos ajudaram a redirecionar o projeto submetido ao processo seletivo, e este se apresenta agora em problematizar o lúdico em uma perspectiva histórica, usando como fonte de pesquisa o impresso pedagógico *Revista do Ensino*, publicada em Minas Gerais. Nosso foco está nas instruções metodológicas apresentadas pelo impresso supracitado para a Geografia escolar, que abordam estratégias lúdicas.

1.2 A PESQUISA EM HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Sabemos que a educação brasileira, nos últimos anos, tem passado por significativas transformações em termos de qualificação dos professores, melhoria da infraestrutura das escolas, aprimoramento das propostas pedagógicas, entre outros. Assim como também se pode observar continuidades nesses e em outros processos educacionais. Nesse contexto, os procedimentos metodológicos tem sido alvo de inovações que repercutem de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem. Porém, “para entendermos algumas questões que permeiam o cotidiano escolar na contemporaneidade, a exemplo das metodologias de ensino, é imprescindível um olhar para traz, e assim, adentramos no campo da história da educação” (ÂNGELO, SOUSA; ALBUQUERQUE, 2011, p. 1). Dessa forma, esta pesquisa se insere no contexto das pesquisas históricas sobre as disciplinas escolares, ou seja, se refere ao estudo da história da disciplina escolar Geografia.

Sobre a história das disciplinas escolares, Chervel, pesquisador que se dedica ao estudo das disciplinas escolares na França, concebe que “tal história seria dependente da

história cultural e da história da pedagogia, não se podendo desconsiderar nenhuma das duas” (CHERVEL, 1990, p. 181). O autor nos adverte ainda que:

É de uma ou de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, a história das ciências, dos saberes escolares, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino. À história da pedagogia, ela solicita tudo que é integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Diante dessas duas correntes bem instaladas, ela se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência (CHERVEL, 1990, p. 181).

Chervel estuda a instituição escolar internamente, afirmando que não há como refletir a escola a partir de seu contexto externo, e diz que esta é uma forma de “encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” (CHERVEL, 1990, p. 184). Para esse autor as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Corroborando da mesma posição desse autor, Goodson (1990) por seu turno, elabora sua análise tendo como referência o sistema nacional inglês. Para este autor é necessário entender as disciplinas escolares em sua construção histórica, uma vez que “longe de serem asserções intemporais de conteúdo intrinsecamente válido, as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo” (p. 236).

Merece destacar que os ideais educacionais passaram por longas fases de transformações, e que, neste trabalho, focamos o nosso olhar para a década de 1920 e de 1930, recorte temporal que marca a divulgação e a inserção das primeiras prescrições e ideais do que viria a ser denominado de Escola Nova. O grupo formado pelo que chamamos de escolanovistas, se propunha a diversas reformas na educação, uma vez que acreditavam na escola como veículo transformador e civilizador da sociedade, ou seja, “define um novo sentido das transformações que se processam no terreno da história das ideias educacionais” (NAGLE, 2009, p. 261). Jorge Nagle nos aponta que a inserção da Escola Nova no Brasil passou por duas fases. A primeira marca os primeiros decênios do século XX e vai até o ano de 1920, e é o que o autor chama de fase preparatória, para quem assevera que:

[..]o que se fez no Brasil até 1920, foi simples preparação do terreno. A verdade é que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização. Desde o começo do século ganha importância nuclear a questão da formação cívica e moral, como base para o soerguimento de amplos quadros da nacionalidade – ideal de formação que se prende ao ambiente de pessimismo que dominou o país pouco depois da proclamação da República, que, de resto, significou o desgaste da ilusão da

república-educadora. É nesse quadro que se justificam os esforços e as produções de natureza cívico-pedagógicas das correntes nacionalistas, bem como as energias empregadas para proceder a desalfabetização da maioria do povo brasileiro, que se transforma no problema crucial da nação. De qualquer maneira, se privilegia a dimensão cívico-nacionalizadora da escolarização (NAGLE, 2009, p. 262-263).

A segunda fase compreende a década de 1920, e tem como característica a difusão e realizações dos ideais escolanovistas. “Nessa fase se encontra a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à nova pedagogia” (NAGLE, 2009, p. 263).

Dentro do contexto de difusão dessa nova Pedagogia, da relação desta com as disciplinas escolares e da dimensão cívico-nacionalista da escolarização, destacamos a Geografia escolar como disciplina primordial neste processo para a criação de um sentimento nacional, como nos coloca Silva (2010, p. 15):

A Geografia foi alçada à disciplina de formação da nacionalidade, pois necessitava conformar o futuro cidadão segundo os novos princípios republicanos [...] Assim, a Geografia passou a ser vista como uma das principais disciplinas, como a que melhor contribuiria para disseminar os valores patrióticos nacionalistas.

É necessário ressaltar que a Geografia se afirma como conhecimento sistematizado desde o final do século XIX. Esse período é marcado por novas ações expansionistas europeias sobre os outros continentes, e o conhecimento geográfico se mostrava como ferramenta importante para a conquista de novos territórios. Ainda segundo a autora, é na Alemanha onde esse conhecimento surge também como disciplina escolar sistematizada:

[...] não é obra do acaso que a organização da Geografia como ciência tenha se dado na Alemanha. Seu território ainda se encontrava na forma de feudos, sem um poder centralizado, não podia ser considerada uma nação. Urgia, pois resolver esses problemas internos, para participar da partilha colonial. Considerando que outros países, como a França e a Inglaterra, já haviam superado essas etapas e realizado a Revolução Industrial, era a Alemanha que necessitava de uma ciência para fundamentar as operações do Estado. No território alemão, a Geografia logo se estabeleceu também como matéria de ensino (SILVA, 2010, p. 26).

A discussão acerca da constituição do Estado-Nação se intensificam no Brasil no período que corresponde à transição entre Império e República, em que os conceitos de nação, pátria e povo “sofrem alterações no meio de uma ideologia: a do nacionalismo patriótico”

(VLACH, 1991). Dessa forma, concordamos em parte com esta autora, mesmo sabendo que a mesma recorre a uma perspectiva estruturalista e distinta da nossa, entretanto parte de suas contribuições podem nos servir de referência.

O Movimento Escolanovista introduz novas atividades e práticas didáticas no âmbito educacional, contribuindo assim com as metodologias de ensino aplicadas nas diversas disciplinas escolares, assim, a Geografia escolar não ficou a margem desse movimento sendo também alvo de novas orientações metodológicas. Por ser uma disciplina rica em valores patrióticos, esta foi um dispositivo para propagação e difusão dos ideais nacionalistas no ambiente escolar.

Visando contribuir com a ampliação das discussões acerca da Geografia escolar, mais especificamente no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem, reafirmamos que esta pesquisa visa problematizar o lúdico em uma perspectiva histórica, como estratégia metodológica no ensino de Geografia. Para tanto, recorreremos inicialmente à obra *Methodologia do Ensino Geographico*³, de Delgado de Carvalho, publicada no ano de 1925, uma vez que, nesta, o referido autor traz tanto “uma preocupação sistemática com conteúdos e métodos a serem abordados” (ALBUQUERQUE, 2011a, p. 45) quanto à difusão de uma Geografia moderna para o Brasil.

É necessário frisar que na obra supracitada Carvalho (1925) chama a atenção para o despertar do interesse dos alunos nas aulas de Geografia, pois segundo esse autor, até o referido momento a escola preza sobremaneira pela nomenclatura e memorização, apresentando-se como uma disciplina enfadonha e cansativa. Precursor dos ideais escolanovistas no ensino de Geografia, as orientações metodológicas de Delgado de Carvalho, revelam uma preocupação com a escolha de materiais que possam envolver o aluno em sala de aula, usando como exemplo as projeções fixas⁴ (com o auxílio da lanterna mágica e ainda

³ As citações aqui trabalhadas se apresentam em sua forma original de escrita.

⁴ A projeção fixa dá-se por transparência ou por reflexão, a que correspondem os diascópios e episcópios. Diascópio é o aparelho usado na projeção feita por transparência (do grego “dia” = através e “scopein” = ver, examinar). As projeções fixas do tipo levam, então, êste nome. Episcópio é o aparelho em que a projeção é feita por reflexão, ou seja, a projeção de tudo aquilo sobre o que a luz age, refletindo-se (também do grego: “epi” = sobre e “skopein” = ver, examinar). Os diascópios mais comuns são as chamadas “lanternas-mágicas”, que se compõem de 4 partes essencialmente: 1- caixa, 2- luz, 3- condensador e objetiva e 4- dispositivo para arrastamento (mudança) do diapositivo. Os episcópios projetam por reflexão a imagem de corpos opacos. Para isso, tais objetos devem ser iluminados convenientemente, refletindo-se, esta luz sobre um espelho que encaminha a imagem a objetiva a fim de projetá-la na tela. Também os episcópios apresentam uma caixa, a fonte luminosa, prancha móvel, espelho (plano ou parabólico) e objetiva (ESPOSEL, 1967, p. 16–17).

contando com a escuridão da sala de aula), diapositivos de vidro⁵ (sistema de projeção), para assim esta fonte didática se tornar ainda “mais sensacional” (CARVALHO, 1925, p. 143).

Como ressaltamos anteriormente, temos como ponto de partida dos nossos questionamentos a obra de Carvalho (1925), porém, temos como fonte de pesquisa, o material didático impresso intitulado *Revista do Ensino*, publicada interruptamente entre os anos de 1925 a 1940. Essa revista se constituiu como “suporte fundamental na divulgação da política educacional do governo por todo o estado de Minas Gerais, como tentativa de unificação de uma nova organização e administração da rede escolar [...] inspirados na Escola Nova” (VAGO, 2004).

É necessário destacar que apesar de o curso de mestrado cursado estar vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, a análise da *Revista do Ensino* de Minas Gerais, se justifica por ter sido esta de grande importância para a Geografia escolar – bem como para as demais disciplinas escolares que compunham o currículo da época de sua circulação - e também por ser uma das revistas didáticas que trazia um bom exemplo de como se pode observar a relação entre escolanovismo e proposições de práticas metodológicas lúdicas.

Como se pode observar, o ano de publicação da obra de Carvalho é o mesmo quando se inicia a publicação da *Revista de Ensino*, o que pode ser uma indicação de que havia no país, ou em parte dele, um movimento - a favor de transformações na educação e, em especial, nas metodologias de ensino - ou intenções de transformações que não se concentrava somente no Rio de Janeiro (local onde se encontrava o Colégio Pedro II, na época, referência de ensino para todo o país). Esse período é também referencial para as abordagens da Escola Nova, fato que pode ter sido motivador de tais publicações.

Em vista a essa data de publicação das referidas obras, e em virtude de um contexto político educacional de preocupação efetiva com as metodologias de ensino, evidenciadas pela Escola Nova, definimos como marco inicial do nosso recorte histórico de pesquisa, o ano de 1925 e estabeleceremos como período final o ano de 1935, quando a *Revista do Ensino* deixa de trazer publicações com temas referentes à Geografia. Portanto, esse recorte marca o início dos ideais escolanovistas introduzidos nos debates educacionais no Brasil, bem como a difusão de propostas de ensino de uma Geografia moderna para a escola. Acreditamos que

⁵ O material a ser exibido nos diascópios pode ser encontrado em quadros isolados, constituindo o diapositivo ou slide e ligados numa sequência, em número variado de quadros, sendo, então, chamado diafilme, filmes fixos, “roll-filmes” ou ainda “filmstrip” (ESPOSEL, 1967, p. 18).

essas publicações didáticas sejam capazes de revelar interesses atrelados ao ensino de Geografia, pois as propostas teóricas que subsidiavam as práticas pedagógicas difundidas pela Escola Nova e as implicações políticas dessa difusão são possíveis de serem observadas nesse recorte histórico.

Para problematizar o lúdico – no âmbito das metodologias de ensino – historicamente, prezamos pela metodologia qualitativa como suporte para a pesquisa em educação, salientamos que as pesquisas “com apoio na perspectiva histórica” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 35) vêm crescendo no âmbito nacional. Sobre o grupo que desenvolve pesquisas nessa temática, estes autores nos acrescentam que:

Dentro desse grupo podem ser encontradas várias vertentes como, por exemplo, a dos estudos autobiográficos e de histórias de vida [...] Podem ser também alocadas nesse grupo as pesquisas que utilizam a história oral e os aportes da Sociologia. Há ainda neste grupo uma tendência que é caracterizada pelos estudos sobre a escola, as disciplinas e os materiais escolares, associando a perspectiva histórica aos estudos culturais e às questões curriculares (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 35).

Encaixamo-nos assim no grupo que preza pelos estudos das disciplinas escolares em um enfoque histórico. Diante dessa posição assumida por nós destacamos que utilizar tais revistas como fonte, exige do pesquisador um equilíbrio entre o suporte teórico e a dimensão empírica contida nos temas publicados pela referida revista. É preciso cautela no trato com a fonte, cuidado e observação quanto aos dados catalográficos. Assim, os temas abordados na *Revista do Ensino* terão como critério de escolha para a análise os que contemplem o ensino de Geografia e as práticas lúdicas em sala de aula.

1.3. PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRUTURA DO TEXTO

Para contemplarmos o objetivo proposto para o desenvolvimento desta pesquisa, percorremos o seguinte percurso metodológico: em um primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico, seguido de leituras e fichamentos da literatura (livros, teses, dissertações, artigos e monografias) que tratavam sobre a temática e deram direcionamento a pesquisa; em seguida consultamos o banco de dados da biblioteca do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE⁶), onde realizamos um levantamento dos temas abordados pela *Revista do Ensino*; após a identificação e seleção dos

⁶ Disponível em: <<http://www.usp.br/niephe/bancos/>>. Acesso em: 20 set. 2012.

temas na referida revista, visitamos o Arquivo Público Mineiro, para a catalogação e reprodução das obras selecionadas. Em gabinete, fizemos uma leitura cuidadosa das obras na busca de informações sobre as propostas de práticas, prescrições e ideologias contidas nas edições didáticas; e por último realizamos a sistematização das análises e escrita do presente texto dissertativo.

Com base no levantamento inicial de títulos⁷ contemplados na *Revista do Ensino* que discorrem sobre a Geografia e as práticas lúdicas, indagamos: Quais eram os procedimentos metodológicos difundidos por essa revista? Quais eram as suas orientações teóricas do ponto de vista da Geografia e da Pedagogia? Quais as recomendações contidas nesse material didático? Quais práticas são reveladas a partir das propostas com uso de materiais didáticos? Qual a relevância da citada revista para o ensino de Geografia nessa época? Estas propostas se contrapunham ao que estava estabelecido para as práticas escolares na época? Qual o papel e as orientações políticas desta revista?

Nossa problemática de pesquisa esteve norteada por esse conjunto de questões. Visando responder a tais e facilitar a compreensão do texto, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apontamos os norteamentos introdutórios que a pesquisa seguiu.

No segundo capítulo, aprofundamos nossas discussões sobre o lúdico e as metodologias de ensino na Geografia escolar, traçando um panorama histórico do primeiro, enquanto prática de transmissão de conhecimento e prática metodológica, chegando a discussão dos autores da Geografia que seguiam e prescreviam essa orientação metodológica para a Geografia destacando a importância dos impressos pedagógicos para a análise em questão.

No terceiro capítulo, destacamos a Geografia escolar a partir de uma orientação moderna com ênfase nas inovações didáticas inseridas na referida disciplina e sua relação com a Escola Nova.

No quarto e último capítulo, analisamos – do ponto de vista metodológico – as prescrições da *Revista do Ensino* para a Geografia escolar, fazendo a relação deste impresso pedagógico com a reforma educacional mineira e a forma como esta aborda o lúdico.

⁷ Este levantamento de títulos está expresso na forma de um quadro no Capítulo II deste texto, na página 34.

2 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS SOBRE O LÚDICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: A REVISTA DO ENSINO COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE

2.1 O LÚDICO, AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A GEOGRAFIA ESCOLAR

O conhecimento é transmitido desde os tempos mais antigos, sendo fundamental a sobrevivência humana e “envolve, [principalmente] a própria formação da consciência humana” (LUZURIAGA, 1969, p. 54). “Dessa forma, conforme o homem evolui, são criados diferentes métodos de produzir e transmitir conhecimento” (DIAS; MORAIS, 2010, p. 4). Dentre tais métodos, destacamos aqui a prática lúdica, no caso os jogos, como técnica que acompanha nossa civilização e tinha dentre suas funções a “preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá” (HUIZINGA, 2008, p. 4). Sendo assim, o jogo se mostra como técnica de transmissão de conhecimentos, ou seja, uma ferramenta para educar os jovens. Sobre a gênese da Educação Lúdica, Paulo Nunes de Almeida (1987) nos adverte que:

Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca, lutas eram tidas como sobrevivência, deixando, muitas vezes, o caráter restrito de divertimento e prazer natural. As crianças, nos jogos, participavam de empreendimentos técnicos e mágicos. O corpo e o meio, a infância e a cultura adulta faziam parte de um só mundo. Esse mundo podia ser pequeno, mas era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação e a educação representava a sobrevivência (p. 15).

Ainda, segundo o autor, na Grécia antiga Platão indicava que a aprendizagem das crianças deveria ser mediada a partir de jogos educativos. Entre egípcios, romanos e maias, esta prática servia para passar valores dos mais antigos para os mais jovens (ALMEIDA, 1987). Assim, podemos observar que a prática lúdica, como instrumento educativo, é algo que acompanha as gerações humanas, desde os tempos mais antigos. Contudo, com a expansão do cristianismo, o lúdico, sob a representação de jogos foi perdendo expressão por serem considerados profanos e sem significação. Porém, “a partir do século XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos, e os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática” (ALMEIDA, 1987, p. 16). Os jesuítas foram os responsáveis pela inserção dessa ferramenta de aprendizagem no ambiente escolar no ocidente, uma vez que

“editaram em latim tratados de ginástica que forneciam regras de jogos recomendados e passaram a aplicar nos colégios a dança, a comédia, os jogos de azar, transformados em práticas educativas para aprendizagem da ortografia e da gramática” (ALMEIDA, 1987, p. 16-17).

O século XVII marca o surgimento da educação pública na Prússia, cujo significado se remetia a “necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos” (LUZURIAGA, 1969, p. 151). No século XVIII, a preocupação com a formação dos cidadãos através da instituição escolar, se acentuou ainda mais. “Em 1763, Frederico II promulgou um regulamento geral para as escolas elementares, o qual tornava obrigatório, dos 5 aos 13 ou 14 anos o ensino para toda a população masculina” (ZANATTA, 2005, p. 166). Nesse contexto, o sistema escolar alemão passa a ser referência para os demais países europeus.

Esse sistema escolar, organizado por meio de uma hierarquia de instituições docentes, se estendia do ensino maternal ao ensino médio. Uma de suas características básicas residia na aplicação de modelos pedagógicos inovadores de Pestalozzi, baseados na atividade observação da natureza (ZANATTA, 2005, p. 167).

Pestalozzi, educador suíço, se destaca por abrir novos caminhos para a educação e transformações nas práticas pedagógicas. Inspirado por Rousseau, para quem acreditava na aprendizagem pela conquista ativa, na qual os sentidos precisavam ser exercitados como instrumentos da inteligência, difunde o método intuitivo, baseado no exercício de observação da natureza. A relação entre o desenvolvimento psicológico do aluno e o jogo pode ser observado em Almeida quando se refere a obra de Pestalozzi, como se pode observar no trecho a seguir:

Pestalozzi (1746 – 1827), graças a seu espírito de observação sobre o progresso do desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o êxito ou o fracasso das técnicas pedagógicas empregadas abriu um novo rumo para a educação moderna. Segundo ele, a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças e o jogo é o fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação (ALMEIDA, 1987, p. 18).

Sobre o método intuitivo, Munakata (2012) afirma que este dá seguimento à transição do ensino livresco, centrado nas palavras e na memorização, ao ensino pelo contato das

coisas, “sua percepção imediata pela intuição, sua manipulação e experimentação” (p. 2). O método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos, em meados do século XIX, como instrumento capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar assim pautado:

Forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar e repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão (VALDEMARIN, 2004, p. 103).

Para tanto, Pestalozzi estabeleceu alguns princípios para seu método de ensino que,

parte do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral, por meio de uma associação natural com outros elementos e, finalmente, reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados (*apud* ZANATTA, 2005, p. 170).

Dentre esses princípios, o que mais se destaca é o da percepção sensorial como fundamento de todo o conhecimento. Mesmo não sendo um princípio novo para a época, Pestalozzi coloca essa ideia sob um novo prisma, no qual “o fundamental não era ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos” (ZANATTA, 2005, p. 170). Dessa forma, Pestalozzi aponta a percepção como um processo ativo. No entanto, segundo Almeida é com Froebel, discípulo de Pestalozzi, que se fortalecem os métodos lúdicos na educação, ou seja,

Froebel [...] estabelece que a pedagogia deve considerar a criança como atividade criadora, e despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para a criação produtiva [...] O grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para crianças (ALMEIDA, 1987, p. 18).

Assim sendo, Froebel atrela a compreensão do educando ao papel educativo das atividades lúdicas. Corroborando com este autor, Maria Montessori⁸, que teve sua Pedagogia inserida no Movimento Escolanovista, desenvolveu o Método Montessori, que tem como

⁸ Maria Montessori, ao lado de Decroly, é uma das educadoras que traduziu com mais acerto o ideário da Escola Nova e Ativa. Seu método, que respeita o crescimento natural das crianças, desenvolve sobretudo a educação sensorial na pré-escola. Para isso, elabora uma série de diretrizes e materiais para trabalhar o desenho, a escrita, a leitura e a aritmética. Seu método, com diversas adaptações, teve uma grande influência na educação infantil, e em muitos países existiram e ainda existem escolas Montessori (SEBARROJA, 2003, p. 25).

função estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto. Esta autora defende que é necessária a reflexão da prática pedagógica sobre o ensino pré-elementar. “Tendo encontrado em Froebel a ideia dos jogos educativos, ela remonta à necessidade desses jogos para a educação de cada um dos sentidos” (ALMEIDA, 1987, p. 19). A prática lúdica também é defendida em obras de Jean Piaget, que relata fatos e experiências lúdicos aplicados em crianças, deixando transparecer seu entusiasmo por esse processo (ALMEIDA, 1987).

Defensor da Educação dos Sentidos⁹, temos o trabalho do autor Kazumi Munakata que estuda essa prática na escola brasileira entre os séculos XIX e XX. Em crítica ao ensino livresco, centrado nas palavras e na sua memorização, Munakata (2012, p. 2), nos aponta que “Rousseau, no século XVIII, já questiona este modelo de ensino, enfatizando que se dá poder demais as palavras. Para Rousseau é preciso incentivar a aprendizagem pelo contato direto com as coisas, sua percepção imediata pela intuição, sua manipulação e experimentação”. Rousseau, em sua obra *Emílio* (referência educacional no século XVIII), dedica considerável parte do seu texto à educação dos sentidos com a seguinte preposição:

Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva, ela é que serve de base da razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo por livros, não é raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem (ROUSSEAU apud VALDEMARIN, 2004, p. 38).

Porém, tais críticas ao ensino livresco não foram capazes de abalar as humanidades clássicas. É importante destacar que Rousseau é a principal referência de Pestalozzi e Froebel. Apesar destes autores já terem sido citados anteriormente se faz necessário lembrar que a partir das impressões externas do educando, ambos o viam como um ser ativo. Suas ideias foram algo revolucionário para a época e “concorreram para despertar novos e sérios problemas no domínio da educação” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 228).

Para alguns autores, como Lourenço Filho, apesar de significativas e revolucionárias as ideias de Pestalozzi e Froebel não se apresentavam de forma sistematizada em termos

⁹ De acordo com Valdemarin (2004), em meados do século XIX, a concepção da Educação dos Sentidos sobre o conhecimento encontra-se tacitamente aceita em larga escala e é disseminada, perdendo-se de vista sua origem filosófica. No entanto, a literatura pedagógica, não menciona os filósofos elaboradores desse ideário, mas faz uso de suas proposições. Sucessivos pedagogos como Pestalozzi e Froebel, vão realizar experiências educacionais, com o intuito de renovar as práticas pedagógicas, fazendo da Educação dos Sentidos seu objetivo mais importante.

didáticos. Para ele, os sistemas didáticos se firmam com a origem do Movimento Escolanovista, a saber:

Durante a origem e desenvolvimento do movimento da escola nova, [...] se revelaram uma extensão de novas ideias acerca das capacidades humanas e, em particular, sua evolução nas crianças e jovens, pelos quais novos modelos de ação se ensaiaram nas escolas. Desse modo surgiram numerosas inovações tendentes a melhor seriar os procedimentos de ensino, seus meios e recursos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 219).

Concordamos com o autor sobre a importância desse movimento de renovação escolar, porém, partindo das ideias dos autores trabalhados anteriormente, acreditamos que o novo trazido pela Escola Nova não era tão novo assim. Este novo se apresenta no âmbito das metodologias de ensino de uma forma sistematizada, o que Lourenço Filho chama de sistemas didáticos. No entanto, acreditamos que “o que provocava transformações importantes [...] eram elementos já existentes que adquiriam outro sentido” (NAGLE, 2009, p. 265). Por exemplo,

as “Lições de Coisas” foram introduzidas desde a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), na escola primária brasileira, como disciplina especial, ao lado de outras, e não como procedimento geral, a ser empregado no ensino de todas as matérias do curso primário, como queria Rui Barbosa. [...] na década de 1920, e por força de determinadas normas adotadas nas reformas da instrução pública, pode-se perceber a transformação das Lições das Coisas no generalizado método intuitivo; muitas vezes, as Lições das Coisas permanecem como uma disciplina ao lado de outras, no currículo da escola primária, mas a norma pedagógico-didática em que se fundamenta adquire as feições próprias de um processo de aquisição para as diferentes áreas do conteúdo da escolarização primária (NAGLE, 2009, p. 265–266).

Essa passagem nos mostra de forma mais evidente o movimento reformista na década de 1920, marcada por significativas alterações no que se refere ao processo de aprendizagem. As críticas à escola tradicional abrem caminho para a Escola Nova, contribuindo para o “aparecimento ou desenvolvimento de atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos, [...] os trabalhos manuais, o desenho, a música e o canto, o teatro e o cinema escolares; outra vez aqui se encontram novas práticas ou antigas disciplinas as quais se atribuem novas funções ou novo sentido” (NAGLE, 2009, p. 266). Assim o desenvolvimento que propõe o escolanovismo no Brasil, traz condições facilitadoras no qual “transforma-se o sentido das antigas práticas, aparecem novas, bem como são introduzidas outras atividades e alteradas as existentes” (NAGLE, 2009, p. 267). Porém, o autor

supracitado nos alerta que “a nova didática e a nova pedagogia que se desenvolvem na década de 1920, devem ser definidas, antes de tudo, por sua dimensão metodológica” (p. 267).

Dessa forma, ao pensar o lúdico como prática didática, recorremos ao Movimento Escolanovista, no qual tal prática é valorizada pelos educadores no ambiente escolar. Salientarmos então que, entendemos o lúdico na prática pedagógica como atividade que perpassa o brincar pelo brincar, sendo “a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos” (ALMEIDA, 1987, p. 22).

Para ampliar nosso horizonte sobre práticas que se utilizam de linguagens lúdicas na Geografia, recorremos a autores como Delgado de Carvalho e Élisée Reclus que, apesar de propósitos completamente antagônicos – o primeiro defendia um projeto capitalista de nação e o segundo um projeto anarquista de sociedade –, se mostram bastante a frente de seus tempos, bem como documentos externos à Geografia, neste caso específico, a *Revista do Ensino* de Minas Gerais.

Como já referido anteriormente, nos anos de 1920, os ideais da nova cultura pedagógica começam a ser inseridos no Brasil. “Os auto-intitulados escolanovistas, ao mesmo tempo em que se iniciavam a inserção do novo pensamento sobre a educação e a infância, precisavam também se opor a tudo que já existia, refutando o tradicional” (SANTOS, 2005, p. 15). Neste contexto, os impressos com finalidades didáticas foram concebidos “como uma estratégia dos intelectuais para prescrever ações e conteúdos, tendo como foco os professores da rede escolar, principalmente a escola primária, considerada o caminho para regenerar a nação brasileira” (SANTOS, 2005, p. 8). Assim, a implantação do projeto escolanovista para as escolas brasileiras passava pela circulação dessas ideias nas principais publicações pedagógicas, como também pela difusão de tais ideias via cursos para professores, visitas aos estados brasileiros, entre outras ações utilizadas como estratégias de divulgação.

Para Santos (2005) a Geografia, como disciplina escolar, exercia grande importância se configurando como “disciplina que maior possibilidade teria de mostrar as grandezas naturais e os progressos produtivos e econômicos do país – e, com isso, despertar no futuro cidadão os sentimentos de pertencimento à pátria, nacionalismo, patriotismo, civismo”. (SANTOS, 2005, p. 8). Assim, esse período de mudanças educacionais, também é marcado pelos ideais políticos republicanos, no qual a escola passa a ser vista como dispositivo capaz de formar cidadãos conforme os princípios de tal corrente política.

Com a necessidade de se formar cidadãos patrióticos, a memorização de nomenclaturas foram práticas que caracterizavam as aulas de Geografia. Por essas técnicas de repetição, era possível trabalhar “temas com o destaque atribuído à ‘nossa extensão territorial’, a exuberância de ‘nossa natureza’ e, somente depois, à discussão acerca da constituição do povo” (GÁUDIO; BRAGA, 2007, p. 181). Para estes autores, “nosso território e nossa natureza são as principais fontes de criação e perpetuação da ideologia nacional” (GÁUDIO; BRAGA, 2007, p. 184). Assim, a Geografia escolar, trabalha com uma espécie de retrato “programado e elaborado” do Brasil.

Contudo, com os denominados “renovadores da educação” (MATE, 2002, p. 41), os métodos e práticas de ensino foram sendo discutidos e adaptados. No ensino de Geografia, autores como Delgado de Carvalho, Raja Gabaglia, Firmino Proença e João Toledo, contemporâneos dos chamados escolanovistas, já alertavam os professores sobre uma “maneira inovadora de ensinar geografia” (SANTOS, 2005, p. 82), afirmando que:

É mais facil ensinar por meio de livros e de palavras, porém, em geographia é mais proveitoso ensinar por figuras, por objectos, por coisas. O menino tem faculdades de observação muitissimo mais desenvolvidas do que as faculdades de elocução e expressão; por isso convém fornece-lhe maior material de observação, muito maior numero de realidades do que jámais poderá decorar (CARVALHO, 1925, p. 72).

Podemos observar que, para este autor, o método da observação é indicado para superar o método mnemônico, despertando a atenção dos alunos para as aulas de Geografia a partir de um sentido, a visão, sendo necessário alertar que esta ideia de aprender a partir dos sentidos (método da observação) é um preceito difundido pelo método intuitivo e também pelas propostas pedagógicas dos anarquistas (início do século XX), cooptado ou reorientado pelos escolanovistas, especialmente o filósofo norte americano John Dewey que influenciou Delgado de Carvalho, Lourenço Filho, entre outros.

Porém, o patriotismo se revelava como temática enriquecedora da prática docente em Geografia, sendo o amor à pátria o fator principal que impulsionaria o mestre a ensinar bem, pois:

[...]em geographia como em outras disciplinas, dar aula é facil, mas ensinar bem e ensinar interessando é difficil; requer esforço e experiencia do mestre. Para facilitar este ensino ha programmas e interpretações de programmas, mas não ha formulas, não ha regras fixas, porque são demasiadamente variaveis os elementos subjectivos do problema: é no amor da Patria, representada pelas gerações que se levantam

deante de nós, que devemos procurar as energias e a dedicação necessárias (CARVALHO, 1925, p. 72).

Delgado de Carvalho publicou suas prescrições metodológicas sobre o ensino de Geografia no ano de 1925, em sua obra *Methodologia do Ensino Geographico*, destinada aos professores de Geografia do ensino básico. Precursor dos ideais escolanovistas, sua obra se torna importante ferramenta em relação à sistematização de métodos e conteúdos a serem abordados na Geografia escolar, quanto à difusão de uma Geografia moderna para o Brasil. Entretanto, desconhecemos ainda estudos que possam nos mostrar comprovar a influência efetiva dessa, e de outras publicações suas na formação e prática dos professores, na elaboração de currículos e nos livros didáticos da época, o que abre a possibilidades para pesquisas futuras.

É importante salientar que a preocupação em superar as práticas mnemônicas e de nomenclatura, são reivindicadas com grande ênfase com a difusão dos ideais escolanovistas, porém, na Geografia, esta preocupação aparece em evidência deste início da década de 1900 nos textos escritos por Élisée Reclus¹⁰, anarquista francês defensor das excursões como meio de aprendizagem, estimulando esta para além das paredes da sala de aula. Em seus escritos sobre ensino da Geografia, nos revela a importância do prazer em aprender, o papel da observação no processo de aprendizagem e do contato direto com a realidade, questionando e criticando o uso de livros e textos preestabelecidos para o ensino da Geografia escolar. Além disso, ele destaca a importância das aulas de campo, advertindo que:

é preciso evitar todo pedantismo na direção das viagens, porque acima de tudo a criança deve divertir-se; o estudo deve apresentar-se unicamente no momento psicológico, no preciso instante em que a visão e a descrição entrem em cheio no cérebro para gravar-se nele para sempre (RECLUS, 2012, p. 19).

Élisée Reclus também chama a atenção para o uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia, como o emprego de globos escolares. Para ele, esse recurso não precisa ser sofisticado, apenas:

[...] uma simples bola suspensa sobre um aparato de madeira ao lado do mestre, que a segura, move e entrega aos alunos. As linhas que tece nela devem ser simples: dois achatamentos indicam os polos; uma linha negra sobre o ventre marca a Linha do Equador; depois, quando chega o caso de falar do vai-e-vem das estações, acrescenta-se o traçado da elíptica de um lado e do outro o Equador; nada de

¹⁰ Elisée Reclus passa a se dedicar à questão educativa quando passa a viver na Suíça (SOBREIRA, 2009).

meridianos nem paralelos de latitude; isso virá depois; basta indicar o ponto em que se encontra a escola [...] ou a qualquer outro povoado da superfície da Terra; também pode traçar de polo a polo sobre este primeiro ponto do meridiano inicial (RECLUS, 2012, p. 22 - 23).

Essa bola a que se refere o autor seria, então, o primeiro globo, a ser utilizado como recurso de aprendizagem na escola. O fato de tocar, traçar linhas e pontos consiste em uma prática prazerosa, criativa e inicial para trabalhar conteúdos geográficos de localização, estimulando o raciocínio dos alunos por meio do manuseio do globo e não da memorização. Reclus ainda nos acrescenta que “depois os alunos utilizarão outros globos com vantagem, sobretudo se os manejaram eles mesmos, e traçaram com sua própria mão os continentes, os mares e tudo quanto lhes foi ensinado na escola. Nisto consiste o verdadeiro método: ver, criar de novo e não repetir mnemonicamente” (RECLUS, 2012, p. 22).

Em função de seus propósitos enquanto um defensor do anarquismo, se pode observar nessa citação o seu cuidado ao criticar o uso de materiais destinados ao ensino, tento em vista que, com o desenvolvimento da indústria e a difusão de materiais escolares nas exposições universais, há uma verdadeira indústria desses materiais que passam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Reclus, no início do século XX, chama a atenção para uma questão importante para alguns pedagogos da época, ou seja, a aprendizagem a partir dos sentidos (o tato, a visão, a audição). Mais uma vez salientamos que este processo só será incorporado pelos escolanovistas em meados da década de 1920, dito como algo novo e reformador, entretanto já era uma mediação de aprendizagem evidenciada pelos anarquistas. Podemos ver assim que as preocupações com a prática de ensino de Geografia não são recentes, mas que muitas vezes passaram “despercebidas” por professores e estudiosos desta disciplina, assim como também, as deixaram de lado os professores responsáveis pela formação de professores.

Contemporâneo a Eliesé Reclus, Piotr Kropotkin compartilhava dos mesmos ideais sobre a prática de Geografia em sala de aula. Esse autor defende a imaginação do aluno como ferramenta importante para aprendizagem. Aqui é possível observar como este geógrafo, anarquista russo, também busca outros caminhos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, com este intuito ele também evidencia os sentidos neste processo. Para ele o recurso imaginativo é auxiliar do raciocínio sendo capaz de despertar na criança o amor ao estudo científico.

O autor afirma que a educação geográfica deve ocorrer desde a primeira infância, usando os fenômenos naturais e as histórias de viagens como recurso para chamar à atenção e estimular a imaginação da criança, pois “nada interessa tanto as crianças como as viagens, e nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que ali se baliza como geografia” (KROPOTKIN, 2012, p. 35). Ainda sobre este assunto, Kropotkinn (2012, p. 36-38) nos aponta que:

Sem dúvida alguma raramente pode existir outra ciência que possa tornar-se tão atrativa para criança como a geografia [...] as histórias de caça e pesca, de viagens marinhas, de lutas contra perigos, de costumes e condutas, de tradições e migrações são obviamente uma das melhores formas de desenvolver na criança o desejo de estudar a natureza [...] Histórias de homens lutando contra forças naturais hostis: pode-se escolher algo melhor para inspirar uma criança o desejo de se aprofundar no segredo dessas forças? [...] Essa é a tarefa do geógrafo na primeira infância: por intermédio do homem interessar as crianças nos principais fenômenos da natureza, despertar-lhes o desejo de conhecê-los e compreendê-los.

Destarte, tanto para aqueles que defendiam o método intuitivo, em destaque aqui para os anarquistas quanto para os escolanovistas – que fique evidente que seus propósitos eram muito distintos – a Geografia se mostra como uma disciplina atrativa, que não precisa necessariamente ser ensinada por meio de técnicas que priorizem a repetição e memorização de listas extensas com nomes de lugares, rios, mares, montanhas e dados populacionais.

É com o propósito de difundir uma determinada Geografia moderna, pautada em uma perspectiva dita inovadora para a década de 1920 e, mais amplamente nos anos de 1930, que se passa a recorrer ao que vamos denominar de lúdico, conforme já discutimos no tópico inicial deste capítulo, no processo de ensino e aprendizagem. Aprender através de recursos que priorizem o lúdico – como contar histórias – pode ser uma forma estimulante e mais atrativa do que “decorar” as capitais dos países. É possível observar que as metodologias de ensino e aprendizagem acompanham o debate pedagógico, e na seleção e abordagem dos conteúdos também leva em consideração o contexto cultural, político e econômico de todas da época em que ela foi proposta. Pelos autores aqui citados, podemos enxergar que propostas reformadoras e transformadoras da Geografia escolar não é uma preocupação recente e que as práticas que priorizam o lúdico como metodologia de ensino, são frequentes recomendações a serem exploradas em sala de aula. Para os autores supracitados a imaginação é um recurso em potencial que deve auxiliar nos estudos de Geografia escolar.

Estas prescrições de práticas metodológicas inovadoras, para as diferentes épocas nas quais se inseriam, traziam uma preocupação sistemática tanto com os conteúdos quanto com os métodos a serem abordados para a disciplina Geografia na escola. É nesse contexto, que ensejamos analisar as metodologias de ensino e aprendizagem de Geografia. Para tanto, é importante evidenciar o que compreendemos por metodologia de ensino, ou seja, entendemos como:

uma construção permanente dos professores e teóricos da Geografia e da educação formada na relação entre seleção e abordagem dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais), fundamentação teórica (ciência de referência), “técnicas” de ensino propostas no âmbito da Pedagogia (teoria/prática) e as práticas de sala de aula, assim como as demais disciplinas escolares (ALBUQUERQUE, 2011, p. 18).

Diante dessa definição de metodologia precisamos discutir sobre o que os autores que escreviam na *Revista do Ensino* – bem como geógrafos preocupados com a Geografia escolar - compreendiam por metodologia de ensino, pois acreditamos ser este referencial fundamental para as análises que faremos dos textos do impresso pedagógico supracitado. Procuramos compreender tanto em Delgado de Carvalho e demais autores trabalhados, quanto nos textos da revista, a questão da educação dos sentidos e por esta mesma questão acreditamos na necessidade do lúdico como ferramenta metodológica.

2.2 A REVISTA DO ENSINO

A década de 1920 é marcada por mudanças e reformas no ensino em diferentes estados brasileiros. Esse fato é consequência das iniciativas da escolarização da população brasileira a partir da “necessidade e possibilidade de ‘entrada’ do país no mundo da modernidade, presente desde o final do século 19” (MATE, 2002, p. 34). No Brasil, não havia ainda uma homogeneização no âmbito educacional, pois, nossa população incorporava culturas distintas. A presença de imigrantes em parte do território brasileiro, bem como a presença dos negros na qualidade de foros, e índios, trazia consigo suas marcas culturais. A presença de escolas estrangeiras no país ainda era forte, assim as:

diferenças culturais não significavam só diferentes orientações, métodos, conteúdos e mesmo ausência de ensino, mas também diferentes formas de viver. Essas práticas

educativas geradas por vivências e saberes diferenciados pareciam preocupar, cada vez mais, alguns educadores, autoridades públicas (ligadas à saúde, higiene, urbanização), empresários e políticos (MATE, 2002, p. 38).

Dentro do propósito que marca a época – década de 1920 – de higienizar, civilizar e modernizar o país se apregoava que era necessário que a escola difundisse o sentimento de uma nacionalidade de forma homogênea. Para tanto, fazia-se necessário uma realidade escolar padronizada. Dentro das instruções estabelecidas pelas reformas educacionais brasileiras na década de 1920, destacamos o aumento da circulação de publicações pedagógicas, como também a obrigatoriedade, nas escolas particulares, do ensino de Língua portuguesa, História e Geografia do Brasil. Sobre o assunto, Cecília Hana Mate nos esclarece:

Tal medida parece significativa por revelar a preocupação com a formação da nacionalidade e a busca da homogeneidade cultural [...] o ensino da língua portuguesa e o de Geografia e História do Brasil desempenhariam parte do papel uniformizador da cultura; o primeiro por estabelecer o idioma nacional para os filhos de imigrantes, e o segundo (claramente articulado ao primeiro) por propiciar a formação de uma identidade patriótica, a partir da incorporação do desenho do território nacional, explicado a partir da história da pátria, protagonizada por figuras heroicas num palco no qual as pessoas não encontravam lugar (MATE, 2002, p. 39).

O estado de Minas Gerais não ficou de fora das reformas educacionais. Profunda reforma no ensino mineiro ocorreu no ano de 1906, tendo à frente o presidente do estado João Pinheiro, onde foram criados os grupos escolares. Essa criação objetivava a homogeneização da cultura bem como uma reinvenção escolar.

A recém-inaugurada capital Belo Horizonte, símbolo do planejamento modernizador, foi o “local escolhido pelos republicanos mineiros para reinventar a escola, iniciando a construção de prédios majestosos e transformação da instrução pública por meio da imposição de uma nova ordem e cultura escolar” (BICCAS, 2008, p. 35). Para atingir objetivos pedagógicos, no ano de 1925, foram investidos, no campo de formação e informação dos professores mineiros, recursos para a circulação do impresso pedagógico conhecido como *Revista do Ensino*. Essa revista se configurou como um “órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública de Belo Horizonte [...] a fim de divulgar, orientar e unificar a nova organização e administração da rede escolar, e a utilização de novos métodos e técnicas de ensino característica da chamada Escola Nova” (BORGES, 2002, p. 112).

Maurilane de Souza Biccás (2008) ao estudar a *Revista do Ensino*, nos adverte que este foi um impresso pedagógico oficial de educação, editado em Minas Gerais – mais precisamente em sua capital, Belo Horizonte – destinado aos profissionais da rede pública de ensino do referido estado. Sobre o período de publicação e circulação do impresso, a autora nos informa que a *Revista* foi:

Criada originalmente em 1892, por Afonso Pena, então presidente de Minas Gerais, mas logo em seguida foi desativada. Em 1925, após 33 anos, no governo de Fernando Mello Viana, a *Revista* foi reativada e permaneceu circulando até o primeiro semestre de 1940, com a publicação dos números 174-175. A interrupção da produção e circulação da *Revista* por mais de cinco anos deveu-se à Segunda Guerra Mundial. Em 1946 ela voltou a circular e foi extinta 25 anos mais tarde, no primeiro semestre de 1971 sob o governo de Rondon Pacheco; o último número a circular foi o 239 (BICCAS, 2008, p. 15).

Do formato circulado em 1892, o impresso conservou apenas o nome, *Revista do Ensino*, pois, “em 1925, a *Revista* assume um caráter essencialmente pedagógico, disseminando ações governamentais desenvolvidas na instrução escolar e, especificamente, informando e formando os professores nos novos preceitos pedagógicos” (BICCAS, 2008, p. 42).

Com a modernização da Imprensa Oficial, a *Revista* revela, nesse momento, um formato mais primoroso, sendo possível observar toda a tecnologia utilizada em sua editoração, como a publicação de fotografias e imagens coloridas. As propostas indicadas pela *Revista* mostravam a inovação nos métodos de ensino mostrando programas para que os professores pudessem trabalhar e explorar, o ambiente escolar. No contexto das inovações em sala de aula, destacamos no impresso a aplicação do cinema, da música, do método de projetos, do desenho, de jogos, entre outros, ao ensino.

A *Revista* estava organizada por temas e oferecia receituários, fórmulas de trabalho para o professor: o segredo de ser bom professor, como fazer, o que deve ser feito, o que se deve evitar, entre outros. Apesar de uma preocupação nítida com a formação de professores, sendo este tema o que apresenta maior número de artigos publicados, podemos observar no impresso que veiculava as demais dimensões do campo educacional, como políticas educacionais, estrutura de ensino, didáticas de ensino e organização escolar. O Quadro 1 representado a seguir, demonstra os temas publicados na *Revista*, segundo Maurilane Biccás, bem como o número de artigos por tema e a periodicidade destes.

Quadro 1 - Temas na Revista do Ensino (1925 – 1940).

Tema	N. de artigos	Período
Formação do professor	137	1925 a 1926; 1928 a 1940
Programa e regulamento	85	1925; 1939; 1940
História	79	1925 a 1935; 1937 a 1938
Testes e classificação dos alunos	56	1925 a 1937; 1940
Higiene	52	1925 a 1937; 1940
Ciências físicas e naturais	50	1925; 1928 a 1935; 1939 a 1949
Linguagem - língua pátria	48	1925 a 1926; 1928 a 1930; 1932 a 1936
Geografia	48	1925 a 1935
Disciplina	48	1925 a 1937
Biblioteca escolar	42	1925 a 1926; 1929 a 1930; 1932 a 1938
Centro de interesses	38	1928 a 1930; 1932 a 1938
Educação física	34	1925 a 1936; 1938 a 1939
Lições de coisas	34	1925 a 1926; 1928 a 1930; 1932 a 1935; 1940
Dados estatísticos sobre o ensino	32	1931 a 1937
Livros didáticos	32	1925; 1929 a 1930; 1935; 1939
Literatura	27	1925 a 1927; 1930 a 1931; 1934 a 1935; 1937 a 1939
Religião	27	1928 a 1929; 1932 a 1937; 1939
Jogo	25	1925 a 1926; 1928 a 1930; 1934 a 1936; 1939
Método projetos	25	1925 a 1926; 1930; 1932 a 1935; 1938
Aritmética e matemática	20	1926; 1928 a 1930; 1933 a 1935; 1938

Museus escolares	19	1925; 1927; 1929 a 1931; 1933; 1935 a 1936
Desenho	18	1925 a 1928; 1930 a 1931; 1934 a 1937
Hábitos	18	1926 a 1927; 1931; 1934 a 1937
Música	17	1925; 1932 a 1935; 1937
Trabalhos manuais	17	1925; 1927 a 1928; 1933 a 1935; 1937; 1939
Horário	17	1925; 1927 a 1929; 1932 a 1935; 1937
Canto	16	1925 a 1927; 1933 a 1935
Cinema	15	1925 a 1928; 1932 a 1933; 1935; 1937
Educação rural	14	1932 a 1935; 1937; 1940
Inspeção escolar	13	1925 a 1927; 1930 a 1931; 1933
Educação moral e cívica	10	1925 a 1927; 1929 1932 a 1933; 1935; 1938
Método Decroly	10	1926; 1928 a 1929; 1931 a 1932; 1934 a 1935

Fonte: BICCAS, Maurilane Souza. Impresso Pedagógico como objeto e fonte de pesquisa para a História da Educação em Minas Gerais: revista do Ensino (1925 – 1940). In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida. (orgs). *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A partir desse quadro se pode observar que os temas referentes à Geografia se apresentam em uma periodicidade de dez anos, correspondendo aos anos de 1925 a 1935 – o que vem justificar, inclusive o nosso recorte temporal, conforme apresentado em capítulo anterior. Em consulta ao banco de dados do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) foi possível acessar os sumários das revistas e, a partir desse procedimento, fizemos um quadro com todas as temáticas abordadas na referida publicação, que possam interessar a nossa pesquisa, ou seja, que aborda temas ligados a Geografia e, mais especificamente, as propostas metodológicas que se apoiam em atividades lúdicas para o ensino dessa disciplina.

Apresentamos a seguir o levantamento de temas e títulos abordados na *Revista do Ensino* de 1925–1935, que priorizam as metodologias de ensino para a Geografia, e um segundo quadro, em que os temas priorizam o lúdico como ferramenta metodológica na prática docente.

Quadro 2: Artigos publicados para o tema Geografia

REVISTA DO ENSINO – ANO 1925		
TÍTULO	TEMA	AUTORIA/REFERÊNCIA
Direções para o estudo de geografia local	Disciplinas escolares – programas	<i>Ignácia Ferreira Guimarães</i> nº 03 – maio
O dever do professor ao ensinar geografia na escola primária	Ensino de geografia	<i>Dodge e Kirchwey</i> nº 04 - Junho
Excursões Escolares	Organização escolar	<i>Diretoria de Instrução</i> nº 04 - Junho
Ensaio de geografia local e de civismo pelo método de projeto	Orientações metodológicas – projeto	nº 04 – Junho
Planos para o ensino de geografia	Disciplinas escolares - modelo de lição de geografia	<i>Bemvinda de Carvalho</i> nº 04 – Junho
Norte, Sul, Leste, Oeste - canção animada	Disciplinas escolares	nº 6
Contos Infantis - O Verdadeiro Patriotismo	Disciplinas escolares	nº 9
REVISTA DO ENSINO – ANO 1926		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
Como, numa aula encantadora, se fica conhecendo o rio S. Francisco - as lições de dramatização	Modelos de lição - dramatização	<i>Diretoria de Instrução</i> nº 10
Como se faz a borracha - uma descrição interessante feita por uma revista americana - o que disse um estrangeiro ao encontrar-se, pela primeira vez, numa floresta natural da borracha	Disciplinas escolares – geografia	nº 13
As Lições de Geografia pelo Processo de Dramatização	Modelo de lição de geografia	<i>Catharina Silveira</i> nº 14

Mares e Continentes - sob a fórmula de palestra entre alunos do 3º ano	Modelo de lição de geografia	<i>Aurea Queiroga</i> nº 14
Quais são os principais portos do Brasil - palestra entre os alunos do 3º ano primário	Modelo de lição de geografia	<i>Aurea Queiroga</i> nº 15
O Brasil – Recursos naturais – Economia nacional	Modelo de lição de geografia	<i>Bemvinda de Carvalho</i> nº 15
A educação do sentimento nacional pelo estudo da geografia	Educação e o estudo de geografia	nº 16-17
O Estado de Minas Gerais - palestra entre alunos do 2º ano	Modelos de lição - geografia	<i>Aurea Queiroga</i> nº 16-17
Indústrias do Brasil - Geografia: 2º semestre do 3º ano. Programa dos grupos escolares	Modelos de lição - geografia	<i>Bemvinda de Carvalho Azevedo</i> nº 19
REVISTA DO ENSINO - ANO 1927		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
Geografia Escolar Moderna - sua natureza, fins e relações	Fundamentos - geografia	<i>Forest Stull</i> nº 20
Geografia Escolar Moderna	Fundamentos - geografia moderna	<i>Forets Stull</i> nº 23 - Out
Uma excursão ao Parque Municipal	Modelos de lição – excursão	<i>Noemia V. Smith</i> nº 23 - Out
REVISTA DO ENSINO – ANO 1929		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
Curso de Água	Modelos de lição – excursão	nº 30 - Fev
A Evolução da Ciência Geográfica	Disciplinas escolares - História da geografia	<i>Feliciano de Oliveira Penna</i> nº 38 – Out
REVISTA DO ENSINO – ANO 1930		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
O Ensino de Geografia	Orientações metodológicas - ensino de geografia	<i>José Brás Machado</i> nº 42 - Fev
O uso e o abuso do mapa	Orientações metodológicas - uso de mapas	<i>Inspetoria Geral da Instrução</i> nº 45 – Maio

Plano de lição - O Rio Amazonas	Modelos de lição - plano	<i>Maria da Gloria Ferreira da Silva</i> nº 48
A Leitura dos Mapas	Disciplinas escolares - geografia – mapas	<i>José Maria Paradas</i> nº 48 – Ago
Metodologia da geografia	Disciplinas escolares - metodologia geografia	<i>Irene Silveira</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
A Geografia e seu objetivo	Disciplinas escolares – geografia	<i>Amélia C. da Matta Machado</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
Ensino da geografia na escola primária	Disciplinas escolares - ensino geografia	<i>Esther Assumpção</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
Ensino da Geografia	Disciplinas escolares - ensino geografia	<i>Mariana Gomes de Padua</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
Notas sobre a cidade de Araxá	Disciplinas escolares – geografia	<i>Alberto de Oliveira</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
Qual o objetivo mais significativo do ensino da geografia?	Disciplinas escolares - ensino geografia	<i>Maria Penido; Zembla Sá; Maria Corrêa; Diva Faria;</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
A Grandeza de Minas	Disciplinas escolares – geografia	<i>J.R.L.R.</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
Porque existem as marés?	Disciplinas escolares – geografia	<i>Amelia C. M. Machado</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
Metodologia Geográfica	Disciplinas escolares - metodologia geografia	<i>Leticia Chaves Campos</i> nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez
REVISTA DO ENSINO – ANO 1932		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
Terra do Brasil	Disciplinas escolares – Geografia	<i>Viriato Correia</i> nº 65,66,67 - Jan/Fev/Mar
REVISTA DO ENSINO – ANO 1933		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
O ensino ativo de geografia e ciência em uma escola rural alemã	Disciplinas escolares - geografia e ciências	<i>W. Kunze</i> nº 79 - Jan
O ensino de geografia	Disciplinas escolares – geografia	<i>Waldemar Prado</i> nº 96 - Novembro

REVISTA DO ENSINO – ANO 1934		
TÍTULO	TEMA	REFERÊNCIA
O ensino de Geografia	Disciplinas escolares – geografia	Tristan Bernard nº 104

Fonte: Banco de dados do NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em história da Educação. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/bancos/>. Acesso em: 28 fev. 2012.

Com o levantamento de títulos dos artigos publicados sobre temas referentes a Geografia, que realizamos no NIEPHE, encontramos apenas trinta e oito artigos dos quarenta e oito citados por Biccás (2006) no quadro anterior¹¹. Os títulos publicados nos anos de 1928, 1931 e 1935 não foram localizados. Dentre os autores elencados, destacamos o nome de Ignácia Ferreira Guimarães, como autora brasileira que mais colaborou com a *Revista* publicando dez artigos durante o período de 1925 a 1935 (BICCAS, 2006).

É expressiva a quantidade de artigos publicados para a disciplina escolar Geografia no ano de 1930, reunindo um total de treze. Dentre todos os títulos aqui apresentados, percebemos a presença do lúdico em alguns artigos: *Norte, Sul, Leste, Oeste: canção animada*, no qual os pontos cardeais são ensinados a partir da música; *Contos Infantis: o verdadeiro patriotismo*; *A grandeza de Minas*; *Por que existem as marés?* No qual se ensina por meio de contos e fábulas; entre os artigos que recorrem à dramatização, destacamos *Como, numa aula encantadora, se fica conhecendo o rio S. Francisco - as lições de dramatização* e *As Lições de Geografia pelo Processo de Dramatização*.

Visando conhecer melhor o impresso aqui trabalhado, fomos a Belo Horizonte, onde visitamos o Arquivo Público Mineiro, instituição onde se encontram os arquivos – em microfilme – da *Revista do Ensino*. Com a visita, foi possível adquirir a reprodução de alguns artigos anteriormente citados. Dentre eles o intitulado *Norte, Sul, Leste, Oeste: canção animada* que pode visualizar a seguir.

¹¹ É preciso explicar que nosso primeiro levantamento de dados sobre a *Revista do Ensino* foi realizado pelo banco de dados do NIEPHE, e em seguida fomos até o Arquivo Público Mineiro objetivando a catalogação e reprodução do material em questão, ou seja, os artigos da revista supracitada. No entanto, entre o levantamento feito pelo referido banco de dados e a referida instituição, encontramos algumas diferenças, como por exemplo, nos arquivos reproduzidos não localizamos os nomes de todos os autores em seus respectivos artigos como nos mostra o banco de dados do NIEPHE.

Revista do Ensino

Norte, Sul, Leste, Oeste.

(CANÇÃO ANIMADA)

Letra de T. Nogueira Música de T. Borba

PIANO

A - on - de é que o sol bri - lhan - te nas - ce bel - lo e re - ful -

- gen - te Pra dar vi - da e luz á ter - - - - ra? Pra dar vi - da e luz á

ter - ra? Les - te se cha - ma - ou nas - cen - - - - te.

Aonde é que o sol brilhante
Nasce bello e refulgente,
P'ra dar vida e luz á terra?
Leste se chama, ou nascente.

E onde é que á tarde o grande astro
De poetica côr se veste,
Para dar logar á noite?
E' no poente, ou oeste.

E onde é que o calor e a luz
Do astro brilhante e forte,
Não chega vivificante?
Ao polo artico, ou norte.

E p'ra onde é que ao meio dia
Brilhante no céu azul,
Luminoso o sol se inclina?
Meio dia, ou então sul.

NOTA — As crianças collocam-se em filas, estando voltadas para quem as dirige (a professora ou alumno que ella designar) e que lhes canta os tres primeiros versos interrogativos.
Repetem o terceiro verso, como está na musica, voltando-se depois para o ponto indicado no ultimo, com a resposta.
E assim em relação a todas as quadras, voltando-se no ultimo verso de cada uma para o ponto cardinal indicado.

175

Figura 3 – Artigo “Norte, Sul, Leste, Oeste: canção animada”. Revista do Ensino. 1925, nº 6. Fonte: Arquivo Público Mineiro

Neste artigo podemos verificar uma proposta interdisciplinar de ensino no qual as crianças aprendem a canção na íntegra, letra e notas musicais e em seu conteúdo são trabalhados os pontos cardeais, assunto vinculado à disciplina Geografia. Porém, neste tópico, nosso objetivo é analisar a *Revista do Ensino* em seu ponto de vista teórico, ficando a análise metodológica dos artigos nela publicados para os capítulos posteriores deste trabalho dissertativo.

Ainda através do levantamento realizado no banco de dados do NIEPHE, selecionamos outros artigos que priorizam o lúdico como ferramenta metodológica na prática docente escolar. No quadro a seguir, elencamos os títulos que, apesar de não tratarem especificamente sobre temas relativos à Geografia, nos interessam, mesmo que indiretamente, para análise desta pesquisa.

Quadro 3 - Títulos que priorizam o lúdico como ferramenta metodológica

REVISTA DO ENSINO (1925 – 1935)		
TÍTULO	TEMA	AUTORIA/REFERÊNCIA
O Estudo do Desenho e a Cultura dos Sentimentos Estéticos	Disciplinas escolares	Anibal Matos nº 04 – Junho
Para dar um Freamto de Vida ao Ambiente Escolar - descrição de alguns jogos interessantes	Disciplinas escolares	nº 9
Diversas Maneiras de Ensinar - como se torna o ensino fácil e suave; ensinar brincando.	Orientações metodológicas	nº 13
A Cidade da Luz - A Escola	Disciplinas escolares – poema	Luiz Delfino nº 14
Os exercícios da memória - Como devem ser realizados - o que deve evitar é o que fatiga inutilmente a intelligencia do aluno, embaraçando-lhe e tolhendo-lhe a espontaneidade	Modelos de lição	Maria Luiza de Almeida Cunha nº 15
Com devemos iniciar o ensino de desenho - Desenho espontâneo, livre de imaginação	Modelo de lição - desenho	Emilia Truran nº 16-17
O cinema e a radiofonia na escola	Organização escolar	André Balz nº 24 – Nov
Os jogos como meio educativo	Disciplinas escolares	Iracema Bitencourt nº 124

Fonte: Banco de dados do NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em história da Educação. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/bancos/>. Acesso em: 28 fev. 2012.

A partir das informações apresentadas nos três quadros aqui elaborados, podemos afirmar que este impresso pedagógico constitui uma rica fonte para pesquisas que tenham como foco as disciplinas escolares, mas também os demais aspectos educacionais, tais como organização e políticas escolares, recursos didáticos, formação de professores, entres outros. Corroboramos com Maurilane Biccas quando esta afirma que “a *Revista do Ensino* constitui-se em um arsenal poderoso pela grande colaboração recebida ao longo de toda sua existência” (2006, p. 94), pois como um arquivo do cotidiano, o impresso pedagógico é uma fonte privilegiada de informações, tendo em vista a diversidade de temas que apresenta.

2.3 OS IMPRESSOS PEDAGÓGICOS COMO FONTE DE PESQUISA: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS DA GEOGRAFIA

Para o aprofundamento das análises desta pesquisa, centramos nossas investigações no material didático já citado, que traz em sua abordagem temas e propostas metodológicas para o ensino das distintas disciplinas escolares.

Prezando por uma abordagem qualitativa como suporte para a pesquisa em educação, salientamos que as investigações “com apoio na perspectiva histórica” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 35) vêm crescendo no âmbito nacional. Sobre o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática, estes autores nos acrescentam que “há [...] uma tendência que é caracterizada pelos estudos sobre a escola, as disciplinas e os materiais escolares, associando a perspectiva histórica aos estudos culturais e às questões curriculares” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p.35). Encaixamo-nos assim nesse grupo, que prima por investigações sobre a escola e as disciplinas escolares em uma perspectiva histórica.

Analisar as metodologias de ensino da Geografia escolar a partir do documento em tela – externo ao campo exclusivamente geográfico - é comungar com a ideia de Lia Osório Machado na qual a mesma critica a História do Pensamento Geográfico feita pela análise exclusiva dos documentos internos e a produção geográfica acadêmica. Sobre esta visão internalista, a autora nos esclarece:

A visão internalista é a que domina praticamente os trabalhos de história do pensamento geográfico, brasileiros e estrangeiros, no sentido de que tudo acontece como se fosse resultado de uma evolução interna à geografia. A geografia – vista como autossuficiente – vai travando um debate consigo mesma e vai mudando de escolas: escola francesa, teórico-quantitativa, etc. Então, isso parece obedecer um

movimento, uma dinâmica, interna. Já a visão externalista, mais recente (de uns 30 anos para cá) diz que a geografia, como qualquer disciplina – e essa abordagem é mais aberta – tem que ser explicada de acordo com o contexto do lugar onde ela é feita (2000, p. 112 – 113).

No caso específico da Geografia escolar, o eixo central de discussões e pesquisas se dava na centralidade Rio de Janeiro e São Paulo, a partir de análises pautadas nos documentos do Colégio Pedro II, no qual se acreditava que tais centros produziam sentidos para a disciplina em questão e que as demais localidades deveriam segui-las.

Na Geografia, como exposto por Lia Osório Machado (2000), a visão externalista no que diz respeito às pesquisas científicas desta disciplina, ainda é algo recente. Por outro lado, a investigação a partir de fontes como revistas e jornais vem ganhando cada vez mais espaço na História da Educação, por estas se tratarem de veículos de circulação de ideias, que acabam por difundir conhecimentos e instruir saberes que são apropriados por um determinado público. Segundo Chartier esta apropriação se dá por estratégias de escrita, através das intenções do autor. “Não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (1990, p. 127). Segundo Stela Andrade, os impressos pedagógicos se caracterizam – de uma maneira mais geral – como instrumentos de divulgação de ideias reformadoras. “Ao que tudo indica, Minas Gerais se destaca na vanguarda a utilizar a imprensa especializada em educação como estratégia de dar a ver todas as propostas advindas das inúmeras reformas referentes à educação” (ANDRADE, 2006). O país como um todo passava por um grande projeto de modernização e Minas não era uma exceção. Ressaltamos aqui a iniciativa do governo mineiro publicar esta revista.

O contexto de modernidade em Belo Horizonte não se expressava somente na arquitetura, mas também na educação. Essa atmosfera moderna torna-se propícia à inserção dos ideais escolanovistas. Dessa forma, a *Revista do Ensino*, se mostra como expressão dessa modernidade. Editada na capital planejada para Minas Gerais, foi o principal veículo divulgador da instrução pública responsável por modernizar a educação. Sendo um documento externo às análises exclusivamente geográficas, no que diz respeito à Geografia escolar, sua produção combatia os preceitos vistos como conservadores, ou seja, aqueles difundidos em períodos anteriores nos documentos curriculares do Colégio Pedro II, conferindo assim certa autonomia à localidade onde foi produzida esta revista.

Apostar nos impressos pedagógicos como fonte de pesquisa para análises geográficas significa assim, acreditar que a história da Geografia, enquanto disciplina escolar pode ser delineada por um olhar externo ao que era produzido dentro da própria Geografia. Acreditamos assim que ao estudarmos a história de uma determinada disciplina escolar, nesse caso a Geografia, estamos produzindo também História do Pensamento Geográfico, desmistificando que esta é feita somente a partir de análises de documentos internalistas.

3 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA E SUAS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

3.1 A FORMAÇÃO DE UMA DISCIPLINA CIENTÍFICA: BASES PRELIMINARES DA GEOGRAFIA MODERNA

A vida em sociedade está assentada no conhecimento que o homem tem sobre o ambiente em que vive e assim, podemos afirmar que o saber geográfico está presente em todas as civilizações. Deste modo, neste capítulo, discutiremos brevemente como o saber geográfico se institui como disciplina científica, e mais profundamente a formação de uma Geografia escolar com orientação moderna e as inovações pedagógicas advindas desta nova orientação.

Para Delgado de Carvalho, “conhecimentos geográficos são, pode dizer-se, contemporâneos do aparecimento do homem sobre a Terra, mas o ensino sistemático e formal de Geografia é uma disciplina relativamente nova” (1970, p. 24). Sobre o conhecimento geográfico, Claval (2006) nos acrescenta que, a representação da Terra sempre interessou aos Gregos, é a partir deles que a Terra é concebida como uma esfera. No entanto, citando Reinach, Carvalho aponta que apesar de os gregos realizarem grandes progressos ao conhecimento geográfico, estes não se efetivaram no âmbito escolar,

Nas palestras encontravam-se adolescentes de 13 a 18 anos que sorviam avidamente noções de Aritmética, Geometria, Astronomia e Geografia. Mas estas novidades tão vivamente criticadas pelos poetas conservavam-se estudos de luxo; não penetravam o ensino elementar [...] Julgavam os atenienses que era inútil e mesmo perigoso sobrecarregar a memória dos jovens de amontoado de noções mal digeridas e portanto infecundas. Certas disciplinas eram compensadas pela recitação dos poetas, exercício que desempenhava um papel capital em educação. Não se ensinava Geografia, mas era suficiente ter penado um pouco sobre o *II Canto da Ilíada*, êste catálogo de povos gregos que haviam tomado parte do sítio de Tróia, com os nomes de seus chefes e os efetivos de seus navios, para ter uma idéia sucinta da Geografia da Grécia e da Europa. As *viagens de Ulisses*, comentadas pelo mestre, a relação do exército de Xerxes, na *Parséida* de Cherilus de Samoos, acrescentaram um esboço do mundo mediterrâneo, um apanhado de etnografia da Asia e da África (Reinach, *apud* CARVALHO, 1970, p. 25).

Os romanos desenvolvem a abordagem regional, no entanto, acontece o mesmo que na Grécia no referente à divulgação desses progressos geográficos na escola. Segundo Carvalho (1970, p. 25),

Roma herdara da Grécia uma riquíssima cultura científica. [...]. O desenvolvimento dos conhecimentos geográficos em Roma foi favorecido não só pelas expedições militares de conquista do mundo antigo, como, também, pelas explorações[...] Mas nem assim foi mais proveitoso o progresso científico à sua divulgação escolar. Apenas a escola de ‘Gramaticus’, era hábito do mestre “prae legere”, isto é, fazer a leitura do poeta estudado, seguida do “reddere dictata” pelo aluno dos comentários do trecho a respeito da métrica, da Mitologia, da História, da Moral ou da Geografia que o explicavam.

A Idade Média, com seus preceitos religiosos, passa a ser detentora do conhecimento, e os avanços científicos advindos das diferentes áreas do saber ficam bloqueados. Paralela à dominação da Igreja, se dá a expansão mulçumana, os árabes com foco na expansão comercial foram estimuladores das grandes viagens. Sobre a importância dos árabes para os progressos geográficos, Carvalho (1970, p. 25-26) nos acrescenta:

É sabido que, durante os primeiros séculos da *Idade Média*, a Geografia passou por uma fase de declínio e os ensinamentos da Antiguidade caíram no esquecimento, substituídos por teorias totalmente estranhas à ciência. Os poucos mapas se cobriram de *desenhos sugestivos* de monstros, de barcos e cidades desenhadas para servir de ingênuas ilustrações. Felizmente apareceram os *portulanos* do Mediterrâneo e os árabes se incumbiram de traduzir, na escola de Toledo, as obras dos escritores gregos. Os *descobrimientos* resultantes dos progressos da navegação determinaram um renascimento dos estudos geográficos. No século XV foi redescoberta a Geografia de Ptolomeu, que, traduzida e impressa, teve grande divulgação. As *Escolas de Sagres e de Nuremberg* foram centros de estudos de especial importância. Os professores das ciências matemáticas, físicas e naturais, também, contribuíram ao surto geográfico. O primeiro Atlas, em 1554, havia sido o de *Mercator*, a primeira Geografia comparada foi, em 1650, a ‘Geografia Generalis’ de Bernardo Varênio.

No entanto, é importante observar que ainda não havia Geografia, nem geógrafos. Havia filósofos, historiadores, cientistas, que se referiam, secundariamente, a aspectos geográficos. Antes de se constituir como conhecimento organizado, sistematizado, o saber geográfico encontrava-se disperso em relatos de viajantes, elaborações cartográficas, estudos de astronomia, estratégias de guerras e em descrições históricas dos antigos povos da Grécia, de Roma, do Egito.

A Idade Medieval é rompida com o surgimento da Renascença. Este é um período marcado pela apreciação dos valores humanísticos juntamente com a independência política e a expansão capitalista. Segundo Paulo César da Costa Gomes, o período denominado Renascimento, ou época das luzes, deu duas principais direções à Geografia:

Primeiramente, ela fez nascer a necessidade de um novo modelo cosmológico, a fim de substituir o sistema geocêntrico, o único então aceito pela Igreja. Em segundo lugar, a Renascença, ao adotar a Antiguidade Clássica como fonte primordial de toda inspiração, também conduziu a geografia a tirar seus modelos fundamentais deste período. A renovação da geografia nesta época [...] caracterizou-se pela redescoberta de Ptolomeu e Estrabão (GOMES, 2007, p. 127-128).

Os modelos de Estrabão e Ptolomeu se caracterizavam, respectivamente, por histórico-descritivo e matemático-cartográfico. O interesse nesses escritores se dá pela expansão das viagens em busca de terras desconhecidas e descrições regionais. No entanto, segundo Gomes (2007, p. 131), muitos autores não hesitam em ver a dicotomia existente nesses dois modelos, podendo ser apresentados como “geografia geral e geografia regional”.

Como podemos observar até o momento, é bastante antiga a origem do conhecimento geográfico, porém, “este conhecimento, apesar de suas origens tão remotas, encontrou-se por muito tempo disperso. Este estado [...] só começou a se modificar por volta do final do século XVIII” (ROCHA, 2009, p. 76). Até então, não podemos falar em um conhecimento geográfico unitário, pois este conhecimento se mostra disperso e com ausência de uma organização sistematizada e particular. Ainda segundo este autor é a partir desta época que:

Os conhecimentos geográficos que lentamente haviam sido acumulados, e que em decorrência direta do mercantilismo e colonialismo sofreram significativos acréscimos, no bojo do processo de divisão dos campos de estudos e de pesquisas iniciados por volta do fim do século XVIII, começam a ser sistematizados com o objetivo de dar corpo a uma disciplina especializada (ROCHA, 2009, p.77).

Para Delgado de Carvalho o final do século XVIII, significativas transformações surgem no âmbito do ensino de Geografia. Ele nos aponta que,

Em França, no tempo de Luiz XIV, os colégios dos padres oratorianos apresentavam mapas murais para o estudo da Geografia que era ministrado por professor especial de História Natural. Já havia, porém, oposição a esta disciplina, pois Malebranche repudiava História e Geografia, “causas de distração”, para só conservar as “ciências de demonstração” como lógicas e matemática”. O século XVIII, ao lado de numerosos trabalhos geográficos, viu surgir os primeiros compêndios escolares, destinados à memorização de fatos; eram simples, ingênuos e às vezes com noções curiosas; alguns eram formados de perguntas e respostas. A “Geography made easy” de Morse, impressa em New Haven, em 1784, advertia que “o alto mapa é sempre o norte” (CARVALHO, 1970, p. 27).

No final do século XIX e início do século XX “ocorreram transformações nas orientações básicas da geografia clássica, apesar de não serem desvalorizados os princípios

por ela estabelecidos” (SILVA; FIOREZE, 1999, p. 97). Segundo Claval (2006, p. 62) “numa época em que triunfam as filosofias da natureza e em que as ciências naturais fazem progressos decisivos, a disciplina que se forma define-se mais como uma ciência natural do que como uma ciência social”. Na verdade, o século XIX marcou “a entrada da Geografia no ensino e sua evolução como disciplina primária e secundária, e bem assim a sua penetração no ensino universitário” (CARVALHO, 1970, p. 27).

Tendo nas figuras de Humbolt e Ritter os expoentes da sistematização de uma Geografia científica, é correto afirmar que estes “pretendiam estabelecer as novas bases de um saber organizado e metodologicamente rigoroso” (GOMES, 2007, p. 163). Porém, Capel faz a ressalva que “em realidad Humboldt y Ritter serian, em todo caso ‘precentes’ pero no ‘fundadores de La Geografia contemporânea” (1981, p. 79). A partir de sua sistematização, e dos estudos organizados por Humboldt e Ritter, o conhecimento geográfico passa de um saber de informações desorganizadas, e firma-se como disciplina científica.

Em meio às transformações advindas de uma Geografia agora como uma saber sistematizado e científico, é fundada a Escola Alemã de Geografia tendo como principal expoente a figura de Friedrich Ratzel. Sobre o sistema de ensino alemão, Carvalho nos coloca que,

Coube à *Alemanha* dar os passos decisivos no estudo da Geografia do tipo moderno. *Basedow* escreveu o primeiro compêndio ilustrado com mapas e modelos. Estabeleceu as relações entre o meio e o Homem e, dêste modo, influiu nas idéias de *Karl Ritter*, que foi, pode dizer-se, o fundador da Geografia moderna. A êle deveu a *Alemanha* uma “Geografia Comparada”, que traduzida em várias línguas, teve decisiva influência. Outro mestre foi *Humboldt*, naturalista e geógrafo, grande viajante que realçou as feições físicas do globo e ensinou novos processos de representação dos fenômenos; a êle deve a meteorologia os primeiros traçados de linhas isotérmicas e isobáricas nos mapas climatológicos. O nome alemão de mais destaque foi, porém, o de *Friedrich Ratzel*, que tratou demonstrar a unidade terrestre, isto é, a *coordenação e interdependência dos fenômenos*, sem omitir o *fator humano*. Sôbre esta base, estudou as influências da natureza sobre o homem, o que o levou a ser considerado um tanto determinista. [...] Êstes geógrafos eminentes dotaram o seu país de uma disciplina nova na qual foram precursores. [...] A variedade de assuntos, a sua apresentação precisa, a orientação das observações e, por fim, a interpretação dos fatos, com uso de mapas e excursões, realizaram um sistema perfeito de ensino (1970, p. 27 – 28).

A Geografia “nasce” como ciência em um contexto histórico de fragmentação de grandes impérios, emergência e consolidação de Estados-Nação, uma vez que os povos das terras já conhecidas “dependiam de informações geográficas para subsidiar as conquistas e os domínios de outros territórios e povos” (SILVA, 2010, p. 25). Já como disciplina escolar seu

surgimento, ou melhor, sua difusão e ampliação do seu prestígio se deu no contexto histórico “marcado pelas disputas ocorridas entre a Alemanha e França no final do século XIX, que culminariam na guerra franco-prussiana, em um enfrentamento imperialista continental do qual a França saiu derrotada” (SILVA; FIOREZE, 1999, p. 98).

Contudo, as mudanças socioculturais provocadas por essa guerra, além de outros fatores, tais como o desenvolvimento do Estado Nação, a expansão do capitalismo, entre outros, influenciaram a Geografia, e aqui destacamos sua concepção enquanto disciplina escolar, ou como se referia a Geografia escolar a época, matéria de ensino. (CHERVEL, 1990). É interessante frisar que, tanto na França quanto na Alemanha, o estudo dessa matéria se baseava em aportes de caráter físico, mais do que humano, para difundir entre a sociedade os empreendimentos que resultaram na dominação territorial. Por essa razão, se deu ênfase aos aspectos naturais e à representação cartográfica.

O conhecimento espacial era estratégico para melhor dominar o espaço e determinar as diretrizes de sua ocupação. A escola nesse contexto configura-se como o elo propagador da formação de uma nova identidade nacional, comum a toda a população. À Geografia coube o papel de incutir a noção de pátria nas mentalidades que estavam sendo formadas. Pátria essa enaltecida pelas riquezas naturais e bens materiais, existentes no interior de um território delimitado por fronteiras.

Seguindo a lógica capitalista que acaba por desvendar dimensões de mundo ainda não conhecidas, se fez necessário formas mais precisas de mensurações e representações do espaço. A cartografia passa então por uma valorização, assim como a Geografia física passa a ser um conteúdo que justifica a ação do Estado emergente. Neste contexto, para executar o domínio sobre o espaço, as classes dirigentes se apropriam da Geografia seja na sua perspectiva acadêmica, seja na escolar, visando melhor executar seus planos.

Na escola esta disciplina tem como propósito, como bem evidencia Lacoste (1977, p. 57) abordar mais especificamente os aspectos naturais a partir de uma determinada perspectiva, qual seja, “[...] naturalizar “fisicamente” os fundamentos da ideologia nacional, ancorá-los sobre a crosta terrestre, paralelamente, o ensino de história teve por função a de relatar as desgraças e os sucessos da pátria”.

Como linguagem que através de cartas e ou mapas, representa o espaço, a Cartografia passa a ser também instrumento dessa dominação. A partir de um meio tecnicista e matemático, as classes dirigentes se utilizam da representação cartográfica para dominar ou

escamotear o “mundo real”. E são tais representações que passam a compor parte dos conteúdos de Geografia em sala de aula. A Cartografia torna-se, ela mesma, um conteúdo da Geografia e não uma linguagem a partir da qual se poderia compreender o espaço. No século XIX “a cartografia aplicada ao ensino de Geografia nesse período serviu para subsidiar o processo de apreensão pela memória de dados de localização do espaço” (GONÇALVES, 2010, p. 91). Por isto, os desenhos dos mapas em escalas muito pequenas, eram desenhados, copiados ou decalcados, eram atividades recorrentes nos livros didáticos de Geografia do século XIX e início do século XX, pois o propósito não era ensinar a ler a realidade, mas memorizar as representações que se pretendia desta, pois são estas imagens simbólicas que se pretende difundir (LACOSTE, 1977).

Em meio a este contexto, começam a se assentar as bases de uma ciência moderna (MORAES, 1990), sob os fundamentos de uma ciência positivista que privilegiava “o caráter empírico, restrito meramente ao fenomênico e pautado na observação” (ROCHA, 2009, p. 77). O entusiasmo positivista da época se faz acreditar – a Geografia e geógrafos - que há somente um método científico a ser seguido e adotado por todas as ciências - o método das ciências naturais – uma vez que “estas se encontravam mais desenvolvidas e poderiam servir de modelo pelo qual as demais deveriam se orientar” (ROCHA, 2009, p.77).

Ainda segundo Rocha, só a partir da “segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, a geografia, consolida-se enquanto ciência dotada de princípios e métodos próprios” (2009, p. 78). Este autor ainda nos coloca que:

Buscava-se a partir daquele momento oferecer explicações para os fenômenos observados, bem como identificar as causas de sua distribuição. Já não se pretendia mais apenas descrever o fenômeno (corografia), era necessário estudá-lo (corologia). A geografia adquire, pois o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação. Iniciava-se a fase da descrição explicativa da Terra e dos fenômenos nela manifestos (sejam os sociais, sejam os naturais) (ROCHA, 2009, p.78).

Para Rocha, estabelecida a orientação moderna para a Ciência Geográfica, a institucionalização desta nas universidades “se deveu principalmente, à necessidade de formação de professores (as) para atuarem no ensino de geografia nas escolas de nível primário e médio” (2009, p.78). Corroboramos com a ideia deste autor ao afirmar que a Geografia escolar foi responsável pela institucionalização e legitimação da nova ciência,

sendo esta disciplina escolar um conhecimento produzido a partir de diferentes saberes e sujeitos sociais e não apenas a simplificação da Geografia acadêmica.

Podemos mesmo dizer que quanto a esta fase da história da Geografia, temos um painel mais ou menos estável, com alguns confrontos de abordagens sobre os mesmos fatos (CAPEL, 1981; CLAVAL, 2001; GOMES, 2007; LACOSTE, 1977), no debate da Geografia histórica; entretanto, no período que se segue há uma ‘nebulosa’, especialmente, com relação à Geografia escolar.

Quais eram as bases teóricas da Geografia que se difundiam na escola? Quem pensava e discutia essa disciplina? Quais eram as proposições? A partir da perspectiva teórica que adotamos, para a qual a disciplina escolar tem uma certa autonomia em relação ao conhecimento acadêmico, como nos mostra alguns autores (BITTENCOURT, 2004; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990), é preciso buscar fora da Geografia tais bases, para não contarmos uma história dessa disciplina pautada somente nas produções acadêmica da ciência de referência.

Nessa perspectiva é preciso compreender, como discutimos anteriormente, o papel dos pedagogos neste processo, o papel das publicações destinadas à formação de professores, a contribuição da academia e de outras instituições produtoras de conhecimento, dos movimentos sociais, não esquecendo o papel da sociedade como um todo.

Desse modo, entendemos que silenciar sobre as inovações metodológicas implementadas por um debate oriundo da Pedagogia, da Psicologia e de outras áreas do conhecimento sobre o ensino neste momento, é negar esta certa autonomia da disciplina escolar. É na busca de conhecer esta relação que apresentamos o tópico a seguir, no qual buscaremos conhecer em nível de Brasil, que Geografia escolar se difundia para os professores de Minas Gerais, a partir da *Revista do Ensino* e, a partir dessa pesquisa apontar caminhos para novas proposições sobre o que se costuma denominar Geografia escolar moderna.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA NOVA.

A partir de vários trabalhos já publicados (ROCHA, 1996; PESSOA, 2007) os conhecimentos referentes a Geografia do Brasil já eram difundidos no interior da escola, mesmo antes que esta tenha se tornado uma disciplina oficial. Os manuais, prefácios e

cadernos escolares são fontes que nos revelam que por muitas vezes dado conhecimento se encontra diluído em outras disciplinas, mesmo não fazendo parte dos programas oficiais de ensino.

Há algum tempo se tem estabelecido que a origem da Geografia escolar brasileira se deu com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro (ROCHA, 1996). Entretanto, em publicações recentes temos discutido a definição dessa data como um marco histórico único que estabelece a origem dessa disciplina. Albuquerque¹² (2012) faz importantes apontamentos sobre este fato ao afirmar que a Geografia tem origem anterior a esta data e que poderia ter origem na Paraíba. Seu argumento, além de basear-se em relatórios provinciais, se fundamenta a partir do modelo de Cadeiras Isoladas (Pinheiros, 2002), podendo ser compreendido como escola. Nesse sentido, a autora nos afirma que a Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831, conforme se pode comprovar na legislação a seguir, portanto cinco anos antes da criação do Colégio Pedro II.

Legislação Informatizada - Decreto de 7 de Junho de 1831 - Publicação Original

Decreto de 7 de Junho de 1831

Crêa diversas cadeiras de instrucção secundaria na cidade da Parahyba.

A Regencia Provisoria, em Nome do Imperador o Senhor D. Pedro II, Tem Sancionado, e Manda que se execute a Resolução seguinte da Assembleia Geral:

Art 1º Haverão na cidade da Parahyba uma cadeira de rhetorica, geographia, e elementos de historia, outra de philosophia racional, e moral, e outra de francez.

Art 2º O Presidente da respectiva Provincia, em Conselho, proverá as sobreditas cadeiras, e txará interinamente os ordenados dos Professores , guardando acerca de uma outra cousa o disposto nos arts 3º , 7º, e 8º , da Lei de 15 de Outubro de 1827, que creou as escolas de primeiras letras.

Art 3º Ficam revogadas todas as disposições em contrario.

Manoel José de Souza França, do Conselho do mesmo Imperador , Ministro e Secretario de Estado dos NEgocios da Justiça, encarregado interinamente dos do Imperio, o tenha assim entendido, e faça executar.

Palacio do Rio de Janeiro, em sete de Junho de mil oitocentos trinta e um, decimo da Independencia e do Imperio.

MARQUEZ DE CARAVELLAS.

NICOLAO PEREIRA DE CAMPOS VERGUEIRO

FRANCISCO DE LIMA E SILVA

Manoel José de Souza França.

(Coleção de Leis do Império do Brasil - 1831, Página 8, vol. 1. Rio de Janeiro, 1875).

¹² A discussão da autora aqui referenciada se dá por meio de uma apresentação proferida no III Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico e I Encontro Nacional de Geografia Histórica, realizado no Rio de Janeiro no período de 05 a 10 de novembro de 2012.

Esta autora defende que não podemos marcar a história da Geografia escolar somente por aquilo que foi estabelecido como uma “escola modelo”, com um currículo organizado em disciplinas das humanidades, com sequência de séries ou anos, com adoção de livros didáticos e atlas geográficos. Pois outra(s) geografia(s) escolar(es) já havia sido trabalhada, inclusive a partir da relação professor aluno.

O edifício de uma disciplina escolar moderna – neste caso específico, a Geografia – deveria se dá a partir de uma Pedagogia também moderna, baseada no uso de métodos intuitivos no contexto de sala de aula. Segundo Rocha, durante um longo período foi bastante comum entre os professores da Geografia escolar, a prática da legitimação de saberes assentados numa concepção clássica de Geografia ou que pelo menos dela se aproximasse. Nas últimas décadas do século XIX, porém, este estado de coisa começa a ser abalado. “A geografia escolar até então praticada torna-se objeto de questionamentos não só no que diz respeito aos seus conteúdos, mas também (e sobretudo) em relação aos métodos de ensino adotados pelos seus/suas professores/as” (ROCHA, 2009, p.79).

Esta mudança se torna explícita a partir de pareceres legislativos sobre a Reforma Educacional de Leôncio de Carvalho. Foram elaborados pelo relator da Comissão de Instrução da Câmara, Ruy Barbosa dois pareceres, a saber: o parecer sobre o ensino secundário e superior, em 13 de abril de 1882, e o parecer do ensino primário em 12 de setembro de 1882 (ROCHA, 2009). Para este autor, na parte do parecer referente à disciplina Geografia, Ruy Barbosa deixa evidente a sua opinião sobre a importância da presença da mesma nos currículos escolares. Ele nos assevera que,

Ruy Barbosa denunciou as mazelas que caracterizavam a prática de ensino desta disciplina no Brasil, demonstrando o quanto estéril era a aprendizagem de geografia nas nossas escolas. Memorizar era a palavra de ordem. Reter o maior número de nomenclaturas era considerado o verdadeiro sentido da aprendizagem. [...] Como se pode perceber, as críticas realizadas pelo relator refletiam totalmente a realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Listas imensas de nomenclaturas faziam parte das enfadonhas aulas de geografia. Noções de astronomia, a fisiografia dos continentes, nomes de países e suas respectivas capitais, seus produtos de exportações, suas localizações, suas fronteiras, a fisiografia do território brasileiro, sua divisão administrativa, capitais e principais cidades das províncias, divisões administrativas e eclesiásticas, dentre outros tópicos, deveriam ser memorizados pelos alunos que constantemente eram sabatinados para dar prova da fixação de “tão importantes conteúdos” (apud ROCHA p. 80).

A década de 1920 no Brasil foi um período marcado pela implementação de um projeto de nacionalidade - como já referenciamos anteriormente neste trabalho dissertativo -

mas também por renovações no âmbito educacional. Os ideais da Escola Nova entusiasmavam parte dos intelectuais brasileiros na década em questão, difundindo fundamentos que subsidiavam a prática do professor, reivindicando para si a “apropriação da denominação *novo* e *moderno*, fazendo que todos os saberes concorrentes fossem vistos como ‘pedagogia tradicional’, discurso que foi tornado hegemônico no país” (SANTOS, 2005, p. 14).

No que se refere à Geografia escolar – disciplina alçada para transmitir valores patrióticos e nacionalistas – a década de 1920 significou um momento de importantes transformações. Sobre o assunto, Pessoa (2007) nos mostra que:

Foi nesse período que se deu, de forma mais intensa, o embate entre a maioria dos professores que eram favoráveis a um ensino de geografia baseado na corrente tradicional, ou seja, a geografia clássica, de característica descritiva e mnemônica, e opondo-se a esta força, uma minoria que pleiteava formas urgentes de renovação do ensino desta disciplina, tanto no que refere as metodologias utilizadas em sala de aula, quanto aos respectivos conteúdos ensinados (p. 42-43).

Envolvido pelos ideais reformadores e objetivando a renovação das práticas geográficas na escola, como também a constituição da Geografia moderna, destaca-se a figura de Delgado de Carvalho, lente do Colégio Pedro II. Sobre este professor, Pessoa (2007, p.46) nos esclarece que:

Delgado de Carvalho tinha pleno entendimento da mediocridade que até então era característica do ensino de geografia no Brasil no início do século XX, uma geografia alheia, e que nada se aproximava da geografia científica que já vinha sendo desenvolvida na Europa. Dessa forma, principalmente em relação à metodologia empregada para o ensino dessa disciplina, convergiu suas críticas para aquilo que nomeou de “concepções geográficas tradicionais.” Destacava, no interior dessas concepções, a geografia de caráter administrativo, isto é, o estudo do território brasileiro a partir de sua divisão por estados da federação, e a geografia de caráter nomenclaturista, cuja única finalidade era conferir nomes, privilegiando a memorização em detrimento do conhecimento.

Suas publicações mais expressivas no que diz respeito ao ensino de Geografia, *Geographia do Brasil* (1913) e *Methodologia do Ensino Geographico* (1925) propunham novas metodologias de ensino, marcando uma nova forma de se ensinar Geografia nas escolas. Crítico do método mnemônico, excesso de nomenclaturas e dos conteúdos que se apresentavam distantes da realidade dos alunos, Delgado de Carvalho era difusor dos pressupostos da Escola Nova.

Sua maior crítica à Geografia ensinada no Brasil se dá por esta apresentar caráter meramente mnemotécnico. Afirmar ele que aos alunos eram dados muitos nomes para memorizar a fim de que, pelo menos alguns deles pudessem guardar na memória. Quanto aos professores, estes são descritos como guardadores de livros de Geografia, só lhes cabendo “[...] saber se a memória do aluno foi fiel, e, para poder seguir – exigirá apenas que a recitação seja feita de preferência na ordem em que foi cometida a matéria no ‘completo’ compêndio” (CARVALHO, 1925, p.19).

Em 1923, expressiva inovação marca a história da Geografia escolar, quando há a reforma dos programas do Colégio Pedro II, tendo a frente desse processo a figura de Raja Gabaglia, inspirado na obra inovadora *Geographia do Brasil* (1913), de Delgado de Carvalho. Sobre tal renovação, Delgado de Carvalho afirma que:

Como exemplo do que serão os programas do futuro, apesar de muito senões, apesar de lacunas, parece-nos que os programas de *Geographia do Collegio Pedro II* representam um novo tipo do máximo a exigir em um mínimo de pontos. Os professores Fernando Raja Gabaglia e Honório Silvestre não recuaram diante de uma inovação radical e assumiram, pode-se dizer, uma atitude peremptória diante da opinião pública pedagógica. Não esboçaram timidamente um gesto no sentido dos métodos modernos, fizeram tabula rasa e construíram um novo edifício, consultando o que havia de melhor, à luz dos interesses da educação nacional (CARVALHO, 1925, p.23).

Segundo Costa (2011), a perspectiva adotada no Colégio Pedro II, passava a estudar a Geografia não só por regiões naturais e administrativas – como se vinha sendo estudado tradicionalmente – mas também “sugeriu além do livro, novos materiais didáticos – mapas, gráficos, fotografias, globos e projeções – arrumados em um ambiente propício ao estudo sobre o Brasil” (p. 266). No entanto, este será um tema discutido mais a frente.

As prescrições metodológicas de Delgado de Carvalho mostram a preocupação com a aprendizagem ativa, participativa e priorizando a observação direta do meio e fazendo “uso enorme do recurso da imaginação” (SANTOS, 2005, p.79). Para Delgado de Carvalho, o método comparativo é fundamental para a aprendizagem de uma Geografia moderna. Citando Ferraz (1995), Rocha nos explica que:

Este método consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos cruciais pois, ao se estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas características principais após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as

relações que cada parte tinha com a outra e, somar-se-iam estas várias partes para se ter a noção do todo sistematizado. (FERRAZ *apud* ROCHA, 2009, p.88).

Para Delgado de Carvalho uma das principais características da Geografia moderna é o uso do método comparativo. Segundo Rocha (2012), Delgado ao diferenciar a Geografia tradicional da moderna, afirmou ser aquela a que estuda “o universo e seus habitantes”, enquanto esta estudaria o “universo em relação aos seus habitantes”. As concepções eram diferentes, sobretudo em função do método sobre a qual a segunda se assentava.

Para que se possa compreender a Geografia moderna de Carvalho, tivemos que buscar suas origens, especialmente metodológica, na obra de autores que tiveram suas obras marcadas por perspectivas teóricas muito distintas das dele, como é o caso de Elisée Reclus¹³, um geógrafo anarquista que influenciou parte da Geografia europeia. Este autor, ainda no século XIX, defendia o ensino de uma Geografia prática que se utilizava do método comparativo e privilegiava o uso da observação. Para ele,

Observar a Terra para mim é estudar: o único estudo verdadeiramente sério que eu faço é esse, o da geografia, e eu creio que é melhor estudá-la diretamente do que imaginá-la, enfiado num gabinete [...] para conhecer é necessário observar. Eu li muitas frases sobre os mares tropicais, mas eu só os compreendi quando vi com meus próprios olhos as suas ilhas verdes emaranhadas de algas em suas camadas de algas fosforescentes (RECLUS *apud* SOBREIRA, 2009, p. 161).

Partindo da compreensão de método destinado ao ensino e aprendizagem de Geografia para Reclus, ressaltamos mais uma vez que esta foi mais uma prática “renovadora” cooptada e reivindicada pelo escolanovista Delgado de Carvalho, que mostra suas “raízes”, mesmo que com propósitos distintos, na Pedagogia anarquista.

É ainda necessário evidenciar que esta perspectiva moderna da Geografia de Carvalho, tinha os mesmos propósitos da Geografia moderna europeia, ou seja, conformar o cidadão à constituição de um Estado Nacional, que se fortalecia diante do desenvolvimento do capitalismo, de modo que esses assumissem os ideais nacionalista. Portanto, há aqui uma contradição na obra de Carvalho, pois o mesmo consciente ou influenciado pelas ideias escolanovistas e inconscientemente, reivindica para suas proposições metodológicas procedimentos oriundos de práticas anarquistas, que se opunham efetivamente a constituição desse Estado.

¹³ Nos livros de Delgado de Carvalho não encontramos uma referência direta à Geografia anarquista de Elisée Reclus, no entanto, Costa (2009) nos afirma que este por seu contato com as correntes de pensamento desenvolvidas na França teve por “orientadores de sua formação: Vidal de La Blache e Elisée Reclus” (p.43).

Delgado de Carvalho buscou ainda difundir suas ideias por todo o país, para tanto, participou de conferências em vários estados e teve a iniciativa de, juntamente com Everardo Backheuser - ambos membros da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro - de criar o Curso Livre de Geografia e História. Isto mostra sua preocupação com a formação dos professores desta disciplina que, até o momento, constituíam um quadro docente de profissionais oriundos de diversas áreas do conhecimento como Direito, Engenharia, Letras, mas também aqueles formados nas Escolas Normais ou ainda os professores leigos, regentes de classes do ensino primário.

O curso tinha como objetivo atingir os professores da educação primária, que necessitavam de uma ocasião favorável para interagir com a nova orientação moderna de ensino em geografia, posto que, a proposta de Everardo Backheuser situava no ensino primário e na sensibilização dos professores o mecanismo essencial para estabelecer uma identidade patriótica basilar em todos os Estados da federação brasileira (PESSOA, 2007, p. 49).

No entanto, é necessário frisar que na Geografia escolar, as inovações inseridas a partir das teorias pedagógicas de Delgado de Carvalho e a implantação da orientação moderna na referida disciplina, não foram aceitas de forma unânime pelos professores, causando “reações de toda ordem, sendo as mesmas, objeto de aborrecimento, insatisfação e resistência por parte daqueles que se encontravam acomodados e satisfeitos com a situação vigente” (PESSOA, 2007, p. 48).

Podemos ainda observar, especialmente na sua obra *Methodologia do Ensino Geographico* (1925) que Delgado de Carvalho foi também um precursor dos ideais escolanovistas na Geografia escolar, bem como difusor de uma Geografia moderna em sala de aula. Esta relação entre Geografia moderna e Escola Nova, se deu na confluência dos ideais que este autor pretendia difundir. Pois como se pode verificar em diversas obras sobre o escolanovismo este também tinha como pretensão conformar o cidadão à situação posta pela sociedade moderna. Dessa forma é que este autor se aproxima de um debate da Pedagogia que comungava com seus ideais e com os propósitos da sua Geografia.

Assim, compreendemos que a década de 1920, no Brasil, mostra uma ruptura na Geografia escolar com relação às velhas proposições teóricas da Geografia clássica que priorizavam a memória e a nomenclatura excessiva como método pedagógico, porém é necessário compreender que os objetivos dessa Geografia não eram, como nos adverte Lacoste “difundir um instrumental conceitual que teria permitido apreender racionalmente e

estrategicamente a espacialidade diferencial de pensar o espaço [...]”(1977, p. 57), mas sim, difundir os ideais nacionalistas. Daí se pode verificar que, do ponto de vista político tanto esta Geografia quanto a Pedagogia moderna, traziam rupturas com o passado, mas também proposições conservadoras e, do ponto de vista do método, grandes inovações. É sobre esta metodologia e sua relação com a Geografia escolar que discutiremos no tópico a seguir.

3.3 INOVAÇÃO DIDÁTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA: RENOVAÇÃO DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.

A Pedagogia moderna traz consigo a ampliação significativa dos materiais escolares¹⁴, “não por acaso, a partir de meados do século XIX, no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo” (SOUZA, 2007, p. 163).

No entanto, segundo Souza,

A preocupação com materiais para uso escolar remonta períodos anteriores, como se pode perceber nos textos de Comenius no século XVI [...] Mas foi no século XIX que a construção de prédios escolares, o surgimento de moderno mobiliário escolar e novos materiais de ensino proliferaram de forma considerável articulando-se com a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão do mercado industrial (2007, p.163).

Para esta autora, a renovação pedagógica representada pelos artefatos materiais voltados para escola que surge no período supracitado, representa a face do desenvolvimento econômico e social associado aos interesses industriais. Por outro lado,

Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias no século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna (SOUZA, 2007, p.165).

Em meio a essas inovações, no âmbito da história das disciplinas escolares, é que “emergem os manuais didáticos, livros de leituras e de literatura infanto-juvenil, cartilhas, programas de ensino, cadernos, bibliotecas, periódicos educacionais, panfletos, almanaques,

¹⁴ Historicamente, os profissionais da educação no Brasil utilizaram o termo materiais escolares para designar o conjunto dos artefatos materiais necessários para o funcionamento das escolas envolvendo mobiliários e acessórios, infraestrutura do prédio escolar, equipamentos e utensílios destinados ao ensino das matérias como cartilhas, livros de leitura, mapas, globos, laboratórios de física e química e outros (SOUZA, 2007, p. 169).

anuários e toda uma diversidade de impressos” (SOUZA, 2007, p. 172). Estes materiais são responsáveis, em parte, pela difusão e pela circulação de ideias do contexto em questão. A diversificação de materiais didáticos, no final do século XIX e início do século XX, teve no método intuitivo importante ferramenta de consolidação, uma vez que “observar e trabalhar eram essenciais no método e os objetos didáticos tornaram-se o elemento pedagógico mais significativo das lições de coisas” (SOUZA, 2007, p.175). Entre as inovações vinculadas a esse método de ensino está a proposta da escola ensinar os conteúdos associados à vida, levando em consideração objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, “introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das ideias” (VALDEMARIN, 2006, p.175). A autora completa ainda afirmando que,

A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos (ibidem, idem. 175 – 176).

Essa aprendizagem, relacionada à observação e aos objetos, está ligada aos sentidos, pois, “o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando as ideias” (VALDEMARIN, 2006, p. 171). Nesse sentido, “os sentidos permitem a comunicação com o mundo, produzindo sensações geradoras de percepções que são retidas pela memória. É sobre este material que operam o raciocínio e a imaginação, produzindo juízos (VALDEMARIN, 2006, p. 171). Ver e ouvir tornaram-se fundamentais no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a adoção do método intuitivo levou os professores a recorrerem com frequência aos materiais didáticos, uma vez que para o ensino das diversas disciplinas de ensino era necessário material específico:

Para o ensino de aritmética, do sistema métrico decimal e da geometria: cartas de Parker, compassos, contadores mecânicos, quadro de geometria, tabuinhas, contador de mão e de pé, caixa de formas geométricas, cadernos de aritmética. Para o ensino da linguagem: coleção de abecedários e de cartões parietais para leitura, ardósias, cartas de alfabeto, cadernos de caligrafia. Para o ensino de geografia e história: globo terrestre, tabuleiros de areia, quadros de histórias do Brasil, mapas. Para o ensino de ciências físicas e naturais: laboratórios, museus, quadros Deyrolle, estampas, quadros de história natural, esqueleto humano, bússola, microscópicos, peças anatômicas, mapas de física. Para o desenho: esquadros, modelos para

desenho em gesso, coleção para desenho. Para trabalhos manuais: caixa de tornos, pranchetas para modelagem, máquinas de costura (SOUZA, 2007, p. 175-176).

Essa articulação entre método, materiais didáticos e Pedagogia dos sentidos tem muito a dizer sobre os projetos de modernização da educação, principalmente em meados do século XX. Para tanto, “basta ter em vista a introdução do cinema educativo na década de 30, a marcante influência da tecnologia educacional dos anos 50 e 60 popularizando o uso dos recursos audiovisuais [...] o uso dos computadores e das chamadas novas tecnologias da comunicação e da informação intensificadas a partir da década de 80” (SOUZA, 2007, p. 176).

Diante desse quadro de materiais específicos para o ensino, reforçamos o papel da Geografia e da História, enquanto disciplinas escolares, “compreendidas como privilegiadas pela capacidade de transmitir valores capazes de contribuir para a formação cívica e moral do povo, sentimentos tão preciosos e tão necessários para o enaltecimento da nação brasileira” (SANTOS, 2005, p. 128). Através destas disciplinas se tornava possível mostrar os grandes feitos dos “heróis nacionais” e as transformações territoriais, fortalecendo os valores patrióticos. Diante a crítica no qual esses valores eram repassados mediante a repetição, esforço da memória e listas de nomenclaturas, alguns autores como Delgado de Carvalho e Antônio Firmino Proença, envolvidos e engajados pelo entusiasmo pedagógico que contextualizava os primeiros decênios do século XX, prescrevem práticas metodológicas a fim de superar o ensino que se configura como tradicional na Geografia escolar.

Contudo, se faz necessário ressaltar que, apesar da crítica a forma como era ensinada/aprendida a Geografia na escola se apresentar forte na década de 1920 – certamente pela expressão que tomava o Movimento Escolanovista – desde o final do século XIX José Veríssimo já tecia suas considerações críticas ao ensino de nomenclaturas e mnemônica que caracterizava a Geografia em seu livro *A Educação Nacional* de 1890. Ele afirma que,

Apesar da pretensão contrária, nós não sabemos ensinar geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se á nomenclatura geográfica da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem conheça melhor essa que a do Brasil. [...] No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada. O ensino secundário é feito com vista ao exame, apressada e precipitadamente, e resume-se na numeração e nomenclatura (VERÍSSIMO, 1985, p. 9).

Ainda no final do século XIX, Ruy Barbosa também demonstrava sua preocupação com a Geografia ensinada nas escolas, propondo sugestões capazes de nortear a prática dos professores desta disciplina. Para ele,

Os traçados topográficos da escola e suas circunvizinhanças, as excursões escolares, auxiliadas e orientadas pela carta, o uso do globo, do atlas e planisférios murais são instrumentos indispensáveis, nesta parte da educação. Só pelo método da observação real é que o aluno conseguirá formar idéia correta dos fenômenos geográficos, e fixar idestrutivelmente no espírito as aquisições realizadas. É ainda mediante ele que se hão de lançar as bases do ensino elementar da cosmografia. (BARBOSA, *apud* ROCHA, 2009, p. 83).

Na fala de Ruy Barbosa, é visível a aproximação com a Pedagogia moderna de Pestalozzi¹⁵, no qual a educação intelectual deveria assentar-se na intuição. Sobre este tema, Luzuriaga nos esclarece que,

Por intuição não há que entender apenas a mera visão passiva dos objetos sensíveis, a contemplação de coisas, e sim atividade de espírito mediante a qual as formas do pensamento se põem em contato, de modo direto, com seus conteúdos, sejam de ordem material, sejam de ordem ideal. É o próprio conhecimento em ação ou realização (1969, p. 177).

Ruy Barbosa defendia então, um ensino de Geografia que partisse da realidade do aluno, criticando os excessos de nomenclatura mnemônica, tais práticas para ele consideradas inúteis e empobrecedoras, defendendo os princípios da ciência moderna emergente daquela época (SILVA, 2008). Rocha (1996, p. 189), nos aponta que Ruy Barbosa “concluindo sua análise acerca da geografia escolar, apresentou [...] as seguintes sugestões que poderiam subsidiar as reformas que se faziam necessárias no ensino desta disciplina”:

1. O curso de geografia há de partir da lição de coisas e cingir-se, quanto se possa, estritamente ao ensino pelo aspecto;
2. A descrição da Terra começará pelo estudo topográfico da escola, seguindo pela topografia da cidade; tudo mediante exercícios na pedra e cartas apropriadas;
3. Desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípios dos trabalhos de cartografia, que receberão, na escola, em todo seu curso o mais amplo

¹⁵ Na opinião de Ruy Barbosa, a pedagogia de Pestalozzi era a grande responsável pelas melhorias qualitativas vividas pela geografia escolar, nos outros países que tiveram o ensino desta disciplina por ele analisado. Precisava-se introduzir no ensino desta matéria escolar em nosso país, o processo de lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados. Deveria-se praticar o estudo do meio, através do qual os (as) alunos (as) aprenderiam de forma ativa. Se, entretanto, fossem absolutamente impossíveis estas práticas, era aconselhável que pelo menos nas aulas, as lições partissem sempre do conhecido para o desconhecido, e se utilizasse objetos familiares tanto aos (as) alunos (as) quanto aos (as) professores (as) (ROCHA, 2009, p.82).

- desenvolvimento, habilitando os meninos a desenharem de memória o mapa das várias partes da Terra;
4. Os livros clássicos, nesta secção do programa; tomarão por tipo as obras americanas deste gênero;
 5. Cada escola será provida do indispensável material técnico: cartas mudas e expressivas, relevo, esferas hipsométricas, esferas ardosiadas e, quando se possa, um planetário;
 6. As noções de cosmografia serão dadas, igualmente mediante observações e exemplificações concretas.

No início do século XX, antes do escolanovismo se instaurar efetivamente no Brasil, na Europa, Elisée Reclus já nos alertava sobre “outras formas” de se ensinar, defendendo a prática didática para além dos muros escolares, o que se apresenta em um exercício inovador. No que diz respeito ao ensino de Geografia em particular, este autor defende “a frequência livre às aulas e a eliminação dos exames e diplomas, e propunha a realização de excursões para observação direta de fenômenos, produção de cartas e publicações de trabalhos realizados coletivamente” (CODELLO, 2007, p.222).

A prescrição da prática ao ar-livre, que tem sua origem em Pestalozzi, é propósito de Reclus que afirma ser somente “ao ar livre que nos aproximamos da planta, do animal, do trabalhador, e aprendemos a observá-los a ter ideia precisa e coerente do mundo exterior” (*Apud* SOBREIRA, 2009, p.164). Para Reclus, só a observação e o contato direto com o meio nos fazem aprender e entender a realidade de forma concreta. Vemos assim uma proposta de trabalho colaborativo e ativo, em oposição ao aprendizado mecânico e passivo. Para além destas proposições de caráter metodológico, já apresentadas, o geógrafo anarquista Reclus salientava sobre a importância da dimensão estética na educação, quando afirma que,

A parte da educação que deve atingir as grandes transformações estéticas é ainda mais delicada que a educação científica, porque esta é menos direta, e a elaboração totalmente pessoal é infinitamente mais precisa. A impressão da beleza precede o sentido de classificação e de ordem: a arte vem antes da ciência. A criança fica muito feliz em ter em suas mãos um objeto luminoso, de cor vivaz, com som nítido; alegra-se deliciosamente com a música e com nuances e sons, e somente mais tarde procura conhecer o como e o porquê de seu brinquedo: examina-o e manipula-o amplamente antes de desmontá-lo para dar-se conta dele [...]. Dessa forma, passa da arte para a ciência, então, quando são compreendidas as coisas que nos circundam, quando a ciência tiver explicado tudo, retornamos à arte para admirar ainda, e, se possível, trazer o prazer para a nossa vida. (*Apud* CODELLO, 2007, p.224).

Codello nos coloca que, para Reclus, a educação dos sentidos é importante para observar a natureza e chegar à experiência sobre o concreto. Segundo ele, é necessário “educar os seus sentidos antes de educar o espírito [...] com isso se segue [...] a capacidade pessoal de refletir sobre o que acontece, sobre os fenômenos naturais, sobre a própria

experiência direta” (2007, p.226). Sobreira afirma que para Reclus, “somente um professor entusiasmado teria condição de entusiasmar o estudante e a efetivação dessa atitude só pode ser atingida, se o professor eliminar o dogmatismo científico de suas práticas” (*apud* SOBREIRA, 2009, p.166). No entanto, “para realizar tal feito é indispensável que o educador coloque à disposição de todos os alunos alguns instrumentos didáticos que pressuponham a sua intervenção ativa e criativa e, dessa forma, a sua escolha deve ser ponderada a fim de suscitar neles a capacidade própria de observação” (CODELLO, 2007, p. 227). O pensamento de Reclus mostra uma proposta lúdica vinculada ao método intuitivo, capaz de estimular práticas ativas e criativas, mediada por recursos didáticos.

Contemporâneo de Reclus, Kropotkin compactua um projeto educador que considere a arte. Para ambos, a arte tem papel fundamental para formação do ser humano, sendo ela a

máxima expressão da mudança e de uma ética fundamentada na incerteza, mais do que em certezas definidas e absolutas [...] a educação estética é um meio que já contém em si o fim de uma ‘sociedade aberta’. Mas para que a utopia torne-se realidade é necessária uma sociedade livre. (CODELLO, 2007, p.159).

Segundo Codello, “no projeto Kropotkiniano a educação é um processo de contínua transformação, bem fixado na realidade socioeconômica, que recusa uma metodologia que não seja rigorosamente científica (método indutivo-dedutivo), isto é, mnemônica e exclusivamente verbalista” (2007, p.155). Admirador de Pestalozzi e Froebel, para Kropotkin o ensino de Geografia deveria seguir três objetivos principais:

[...] despertar nas crianças a afeição pela ciência natural em seu conjunto; ensinar-lhes que todos os homens são irmãos, quaisquer que sejam as suas nacionalidades; e deve ensinar-lhes a respeitar as chamadas “raças inferiores”. Desde que se admita isso, a reforma da educação geográfica é imensa: consiste nada menos que na completa renovação da totalidade do sistema de ensino de nossas escolas (KROPOTKIN, 1986, p.3).

Vemos assim uma proposta de educação Geográfica assentada em um modelo anarquista de sociedade, porém, que se mostra com preocupações bastante atuais no tocante a renovação da Geografia escolar. Para maior compreensão dessa ideologia anarquista, precisamos entender o contexto no qual se configurou tais ideias de Kropotkin e Reclus.

É preciso lembrar que o final do século XIX era um momento de colonialismo, de partilha da Ásia e especialmente da África pelas potências europeias, que justificavam essa dominação através da ideia de que os europeus tinham a nobre “missão” de levar a

“civilização” para os demais povos ou “raças”, termo bastante empregado naquele momento histórico. Além disso, havia um clima de nacionalismos exacerbados, de ferrenhas disputas entre as potências europeias por terras e mercados, algo que se refletia também no ensino (VESENTINI, 1986).

Após essa apresentação de um debate referente ao ensino de Geografia que trazia em suas raízes proposições metodológicas e que ocorreram anteriores à década de 1920, podemos entender melhor as prescrições destinadas ao ensino de Geografia que se deram a partir desta década. Pois há nas inovações propostas pela Escola Nova, uma grande aproximação do que foi aqui apresentado.

Os geógrafos escolanovistas, além da preocupação com o método de ensino, atentam para as mudanças nos conteúdos, formação dos professores, bem como para a forma que esta disciplina deveria ser ensinada, ou seja, as práticas metodológicas em sala de aula. Como afirma Albuquerque (2011), no entanto, em 1925, Delgado de Carvalho apresenta questões ainda muito próximas as de José Veríssimo:

A geographia tem por objecto o estudo da terra como ‘habitat’ do homem. Infelizmente não é sob esse ponto de vista que é estudado entre nós este ramo scientifico. Nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente, a geographia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de chrismar áreas geographicas. As montanhas, os rios, as regiões naturaes não são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são produtos diretos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes (CARVALHO, 1925, p. 3).

Seguindo a mesma perspectiva de orientação de Delgado, temos o professor Antônio Firmino Proença em sua obra *Como se Ensina Geografia*¹⁶ no qual o mesmo aponta que,

O nome de uma sciencia nem sempre dá uma ideia exata do objeto da mesma sciencia. Haja vista a palavra geographia. Pelos seus elementos etymologicos (geo, terra + graphia, descrição), vem a ser a descrição da terra. Mas descrever a terra será enumerar localizadamente as coisas da superficie e esboçar quadros mais ou menos artisticos, pelos quaes se ponham diante dos olhos da imaginação os aspectos mais interessantes do globo. É esta, geralmente, a concepção vulgar de geografia, e com esta concepção tem ella tomado feições extremas. Ora constitue uma espécie de literatura, feita antes para deleitar do que para instruir, e é então, o que podemos chamar de geographia pito resca. Outras vezes cai no puro verbalismo e os nomes substituem as coisas. Ainda se chama – geographia, muito embora nada tenha de descrição da terra (PROENÇA, s/d, p.8).

¹⁶ Mesmo sem data, a obra de Proença é apresentada no trabalho de Fátima Aparecida dos Santos (2005) como circulada na década de 30. Maria Adailza Martins de Albuquerque (2011) nos aponta um volume da obra com data de uso de 1940.

As ideias dos dois últimos autores, além da proximidade, revelam as preocupações de uma época que expressa parte dos problemas metodológicos da Geografia escolar já sinalizadas em épocas anteriores, neste caso, final do século XIX. Segundo Albuquerque, “o que se pode perceber é que os problemas metodológicos apontados (conteúdos descritivos, método mnemônico, nomenclaturas como conteúdos, etc.) se repetem historicamente, são continuidades que teimam em permanecer nas aulas de Geografia” (2011, p.16).

Com a finalidade de superar tais fragilidades metodológicas apontadas e nortear a prática dos professores, Delgado de Carvalho e Proença prescrevem práticas sobre como se deve ensinar Geografia. Dentre estas havia recomendações de explorar a Geografia local e o uso do recurso da imaginação (SANTOS, 2005).

Para Delgado de Carvalho, como já exposto anteriormente, deveria se iniciar o conteúdo levando em consideração o meio em que vive o aluno. O começo se daria pela sala de aula e a escola, seguindo para o pátio ou jardim da escola. “Delgado de Carvalho dizia que a partir das poças d’água do pátio se poderia fazer alusão a lagos, rios, nascentes, ao ciclo da água, da mesma forma que as aparências da crosta terrestre poderiam ser vistas no pátio em dia de chuva” (SANTOS, 2005, p.79). Para ele, o recurso da observação, como faculdade desenvolvida diariamente, seria um bom exercício para também se ensinar Geografia.

A observação do chão do pátio de recreio, que representaria os acidentes geográficos, e da natureza próxima à escola seriam fundamentais para início de qualquer assunto. O conhecimento deveria ser reforçado com a construção simulada dos acidentes geográficos em tabuleiros de areia, em molduras de argila; posteriormente, na atividade de localizar e completar mapas, e, finalmente, na construção de mapas (SANTOS, 2005, p.80).

Outra recomendação metodológica feita por Delgado de Carvalho se apoiava na perspectiva dos círculos concêntricos, que segundo o mesmo aplica-se ou adapta-se mais ou menos a todas as disciplinas; serve para o ensino de História como o da higiene e das Ciências Naturais. Para ele, o ponto principal deste método de ensino, novo para a época, é a evidência das relações entre terra e homem (CARVALHO, 1925). Para tanto, era preciso ensinar a criança iniciando por assuntos mais próximos e ir alargando gradualmente o horizonte de aprendizado:

O alargamento gradual dos conhecimentos geográficos desde os pontos mais próximos e mais familiares até os mais afastados e complexos e a necessidade de girarem todas as explicações e descrições em redor do fator humano, desde o homem isolado até o homem em sociedade, em nação e em diferentes continentes (CARVALHO, 1925, p. 48).

Os Gabinetes de Geografia¹⁷ foram espaços planejados por Delgado de Carvalho, como ambientes adequados à aplicação de um ensino de caráter prático, constituindo mais um elemento no rol das inovações didáticas, sendo um espaço que deveria se diferenciar de qualquer outro da escola. Para ele, os Gabinetes de Geografia também poderiam ser chamados de Salas Ambiente, sendo que “o termo ambiente tem a vantagem de sugerir uma certa decoração apropriada para a sala” (CARVALHO, 1970, p.241). Dessa forma,

[...] pode ser organizado o Gabinete de Geografia, onde não faltarão nem mapas murais, nem fotografias, nem quadros de paisagens, nem livros, nem revistas, nem atlas geográfico, nem globos, mas onde haverá, além disso, estereogramas, material de meteorologia (barômetros, termômetros, pluviômetros, anemômetro, heliógrafo, etc.), de excursão (padômetro, bússola, trenas, etc.) e fotográfico (CARVALHO, 1970, p. 41).

Os materiais escolares foram assim, objetos importantes para a implantação do método de ensino que Delgado de Carvalho defendia. Para Zarur (1941), era material necessário para a construção de um Gabinete de Geografia:

- a) mapas;
- b) globos;
- c) modelados em massa;
- d) estereogramas e tabuleiros de areia;
- e) atlas;
- f) coleção de selos, de postais, de cadernos ilustrados e de fotografias;
- g) livros de estudo, de leitura e revistas geográficas;
- h) material fotográfico;
- i) material de projeção;
- j) material para excursão;
- l) material de meteorologia;
- m) espécimes geográficos (formação do museu escolar).

As figuras a seguir mostram a representação do globo suspenso e da mapoteca. O primeiro recurso se mostra de significativa importância nas aulas de Geografia, uma vez que este é a “representação mais exata da esferóide terrestre, precisando, por isso, das mesmas condições pedagógicas exigidas em todo o material de ensino” (ZARUR, 1941, p. 250). É importante destacar que esta citação foi retirada de um texto da década de 1940, portanto

¹⁷ Segundo Costa (2011), muitos defensores do movimento da Escola Nova tinham grande admiração pelo trabalho de Delgado de Carvalho, sendo sua metodologia adotada no Instituto de Educação, laboratório de aplicação escolanovista, dirigido por Lourenço Filho. Uma das perspectivas escolanovistas era a construção de escolas com espaços projetados para novas práticas pedagógicas, com a intenção de modificar a cultura escolar existente. Tanto no Colégio Pedro II como no Instituto de Educação foram montadas salas-ambiente [gabinetes] de Geografia.

ainda um período sob forte influência das proposições escolanovistas. O autor ainda enfatiza que, para se ter bons resultados, é preciso que este seja bem feito e colorido artisticamente. O segundo recurso serviria como armário para armazenar os mapas trabalhados/confeccionados em sala de aula.

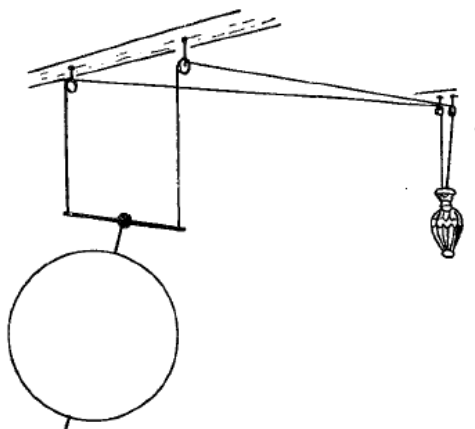


Figura 4 - Globo suspenso. Fonte: ZARUR, 1941. p.249.

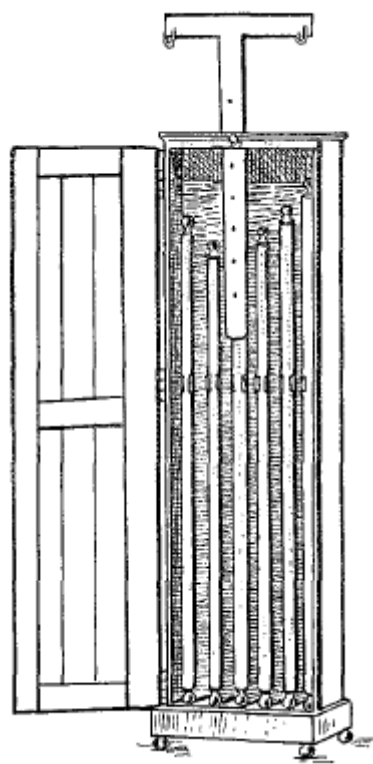


Figura 3- Mapoteca. Fonte: ZARUR, p. 250

Velhos conhecidos dos professores, os materiais didáticos “sofrem uma apropriação diferente no método de Delgado de Carvalho” (COSTA, 2011, p. 279), o que vem a representar efetivamente uma inovação. Contudo, Para Delgado de Carvalho não havia um único jeito de ensinar melhor e “somente o patriotismo e amor ao Brasil por parte do professor poderiam enriquecer o ensino de geografia” (SANTOS, 2005, p. 80). Santos ainda aponta que para Proença também seria fundamental a observação dos acidentes geográficos Ao redor da escola e em forma de excursão. “A visualização em tabuleiro de areia e chão de terra do pátio, representando os acidentes geográficos, seriam recursos imprescindíveis” (2005, p. 81). Mais uma vez, observamos que parte das práticas recomendadas pelos

escolanovistas se assemelham àquelas já descritas anteriormente, e que foram propostas pelos anarquistas.

Proença defendia o estudo da Geografia local e a concentração como método, no qual se deveriam agrupar os assuntos que tivessem relações entre si e estudá-los em conjunto. “Escolhem-se umas unidades de estudo ou tipos geográficos para centros de convergência de todos os conhecimentos que com ele se relacionam” (PROENÇA, s/d, p. 97). Para ele, a preparação prévia do aluno para receber o conhecimento era de fundamental importância para uma melhor aprendizagem. Segundo o autor em tela, o que se define por Geografia local se dá a partir do “estudo através da observação dos fatos da localidade do aluno. Assim o aprendizado da geografia descritiva do mundo tem de ser precedido, pois, de um estudo de coisas e fatos da própria localidade” (PROENÇA, s/d, p.37).

As lições ao ar livre eram necessárias, se firmando na tríade: natureza – sala de aula – retorno à natureza, ou seja, o professor deveria levar o aluno a observar a natureza, seguir para a sala de aula para estudar o globo e novamente retornar à observação direta da natureza e, assim estimular a criança a imaginar o que existia além do horizonte. “Estenda o professor o braço para dizer-lhes: deste lado é tal continente, deste outro fica o oceano tal e assim por diante” (PROENÇA, s/d, p.87). Na sequência, o retorno ao estudo no globo para entender a divisão das águas e das terras, bem como nomes de partes do mundo e acidentes geográficos. Depois, o retorno à natureza para os alunos “voltarem suas vistas em todas as direções, procurando localizar as coisas nomeadas, ao Norte, ao Sul, a Este, a Oeste” (PROENÇA, s/d, p. 34). E assim se entende a localidade como “círculo que tem por centro a escola e termina na linha do horizonte” (PROENÇA, s/d, p.46).

Este autor nos coloca que na trajetória de evolução da Geografia enquanto ciência, desde a Antiguidade, “o que valeu aos sábios foi à observação” (SANTOS, 2005, p.83). Sendo direta ou indireta (através dos relatos de viagens) esta foi a ferramenta base do conhecimento geográfico, assim como foi na ciência, o ensino de Geografia também deveria ser iniciado pela observação (SANTOS, 2005). Para tanto, o método mais apropriado seria o intuitivo, pois é pelos sentidos que se aprende Geografia sendo a observação o único meio de conhecê-la.

O método das lições de geografia elementar é o intuitivo, quer se trate da geografia local, quer da geografia regional. A diferença está apenas nisto: na geografia local a intuição é direta, na geografia regional a intuição é indireta. Num caso vê-se, examina-se, experimenta-se; em outro imagina-se (PROENÇA, s/d, p. 45).

O exercício da imaginação ganha destaque mais uma vez porque nem tudo dá pra ver (PROENÇA, s/d), é preciso assim imaginar. Tal exercício auxilia também em fazer o aluno entender que existe algo além do horizonte.

Proença nos esclarece que ensinar Geografia se divide em dois aspectos: “um diria respeito à organização do curso e do programa, e o outro, à maneira de preparar os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos” (SANTOS, 2005, p.82). Para ele, antes das leis gerais, deveria ser ensinada ao aluno as particularidades que as constituem. Outro ponto ressaltado na forma de ensinar Geografia são os recursos didáticos, ferramentas de apoio à prática do professor. Entre os recursos que se deve valer o professor, a modelagem, auxiliada pela imaginação, é destacada por Proença para o estudo da Terra e seu relevo – algo anteriormente já defendido por Reclus.

Que as crianças façam uma esfera de barro e dêem-lhe depois enrugamento à superfície, deprimindo-a aqui e levantando ali. Será uma ideia do esqueleto da Terra. Faça-se depois as crianças imaginarem as grandes depressões cheias de água, que se encurva acompanhando a forma geral da Terra. Então teremos os oceanos e do meio das águas surgirão pontas de terras, que serão ilhas, e tudo quanto ficar descoberto será a terra firme, ou continentes. Adquirida esta ideia fundamental, passam as crianças a examinar o globo geográfico (PROENÇA, s/d, p.86).

Outro recurso para a aprendizagem do relevo seriam as excursões, que poderiam recorrer ao auxílio das estampas para que os alunos pudessem conhecer formas de relevo não existentes na localidade onde se situavam.

Nas suas excursões já as crianças terão visto terras onde a vegetação se desenvolve e terão visto outras onde as plantas crescem fanadas, terão visto mesmo porções quase estéreis do terreno. O professor deve chamar-lhes atenção para as diferentes qualidades da terra, dando a cada uma seu nome próprio (PROENÇA, s/d, p. 64).

A modelagem enquanto recurso didático, para Proença, se apresenta como eficiente auxiliar tanto à Geografia quanto à cartografia, no entanto é preciso entender que este, como as estampas e demais recursos didáticos, são somente meios, e não fins da educação. Assim sendo, “não se poderia gastar muito tempo na execução e nem exigir dos alunos a perfeição, pois isto seria desvirtuar a finalidade do processo” (SANTOS, 2005, p.89).

Pudemos ver que Delgado de Carvalho e Antônio Firmino Proença compartilhavam dos mesmos ideais pedagógicos, defendiam a redução do conteúdo de ensino, ou seja, “ensinar pouco, mas ensinar bem” (SANTOS, 2005, p. 130). O professor deveria ser bom

conhecedor da matéria Geografia para selecionar os conteúdos importantes e essenciais. Os exercícios mnemônicos e de nomenclatura eram severamente criticados por esses autores. Ambos acreditavam na necessidade do professor se valer dos recursos didáticos (tabuleiro de areia, mapas, estampas, fotografias, diapositivos, lanternas mágicas), no entanto, o amor pelo Brasil – explícito pelo professor – era mais importante que tais recursos. A observação pautada no método intuitivo seria o ponto de partida para o ensino da Geografia. Sobre este último, Santos (2005) nos esclarece que, a Escola Nova, que teve sua maior expressividade na década de 1920, quando Delgado de Carvalho e Firmino Proença foram também difusores - mostra uma reorientação para o método preconizado por Ruy Barboza no início da República inspirado na concepção de Pestalozzi.

Esta reorientação é também prescrita por Dewey (1979), defendendo a experiência como ponto fundamental para a aprendizagem do aluno, o que nos leva a confirmar a aproximação entre o método intuitivo advogado pelos anarquistas e a adoção desses procedimentos metodológicos pelos difusores do escolanovismo para o ensino de Geografia.

Não se pode esquecer que, no início da República, era o método intuitivo o que se preconizava para o ensino, um método pautado na intuição, nos sentidos. Já no decorrer da década de 1920, os novos pensamentos advindos da Escola Nova indicavam uma forma nova de ensinar: o aluno não deveria mais somente ver e sentir o que lhe ensinavam, mais também agir, quer dizer, pensava-se que o aluno aprenderia fazendo (SANTOS, 2005, p. 133).

Sobre esta nova orientação do método, Valdemarin explica que “o método de ensino intuitivo tinha o objeto como ponto inicial do conhecimento. Já a concepção escolanovista substituía o objeto pelo problema; ambos, porém, concebiam a atividade do aluno como fundamental” (2006, 194). Este fato se deu porque nesse período se busca uma Pedagogia científica, ou seja, “orientações da ciência para dar suporte teórico e não mais somente metodológico ao professor” (SANTOS, 2005, p.134). Ainda sobre essa mudança, Valdemarin nos acrescenta:

[...] nas lições de coisas, a atividade do aluno é falar, responder perguntas, desenhar, pintar, expressar-se oralmente e por escrito, emitindo sua compreensão da atividade proposta e esperada pelo professor. [...] Na forma preconizada por Dewey, a atividade implica atividade corporal, que alimenta a atividade do pensamento e é traduzida numa solução que se deve ser testada na prática (2006, p. 194).

Na concepção escolanovista, o professor não deveria mais ter uma formação baseada na imitação dos bons modelos a serem seguidos, prescritos como receitas metodológicas para

se ensinar bem, precisava oferecer a esse profissional conhecimentos sobre ciências da educação, assim, “formar o professor é transformar sua mentalidade” (CARVALHO, 2001, p. 165).

A Escola Nova com seus ideários pedagógicos acaba por promover rupturas no âmbito educacional que marcam historicamente as práticas escolares até os dias atuais. Afirmamos assim que foram expressivos os “impactos provocados pela Geografia moderna ou científicas atrelados às inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova” (ALBUQUERQUE, 2011a, p. 20). Podemos assim constatar as preocupações com a prática de ensino de Geografia não são recentes, porém, muitas vezes passaram “despercebidas” por professores e estudiosos desta disciplina, podendo ser “a novidade [...] uma velha dama” (GOMES, 2007, p. 318) As novas propostas didáticas trazidas, principalmente por Delgado de Carvalho e seus colegas, dissemina novas metodologias (apresentando práticas lúdicas e pelos sentidos de forma considerável) e seleção de conteúdos, no entanto, não podemos afirmar que a renovação metodológica na Geografia foi efetivamente implantada em todas as escolas do país e nem afirmar que tais propostas estavam imbuídas de grandes inovações políticas.

No capítulo posterior apresentaremos a análise que desenvolvemos da *Revista do Ensino* de Minas Gerais, nas quais encontramos as influências dos debates aqui apresentados.

4 A GEOGRAFIA ESCOLAR NA *REVISTA DO ENSINO*: OS ESCRITOS SOBRE O LÚDICO EM UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA.

4.1 A REFORMA EDUCACIONAL MINEIRA E A *REVISTA DO ENSINO*.

Expressivos foram os movimentos pela melhoria do nosso sistema educacional. Nesse contexto, várias reformas de ensino ocorreram nos estados brasileiros na década de 1920 e é sobre estas e em especial a reforma mineira que iremos discorrer neste tópico.

Sobre as reformas educacionais no cenário brasileiro, Cecília Mate nos alerta que,

é importante lembrar que as iniciativas de pensar e propor outros caminhos para escolarização da população não se iniciaram na década de 20. Um desses sinais é o discurso sobre a educação como necessidade e possibilidade de ‘entrada’ do país no mundo da modernidade, presente desde o final do século 19. Registros datados do início do século mostram que setores das autoridades preocupavam-se com os rumos da educação articulando-as as questões da ordem urbana e à reorganização do trabalho. Assim, a escola passa a ser um dos espaços onde recaíam projetos de reforma social (MATE, 2002, p.34).

As questões de ordem urbana e de trabalho se apresentavam sob o panorama problemático gerado a partir do crescimento demográfico e econômico tais como, lixo, epidemias, falta de saneamento básico, proliferação de cortiços, sendo estes objetos de intervenção por parte da esfera política. Neste contexto, a educação também se apresenta como objeto dessa intervenção, o que seria uma reforma social.

Segundo Cecília Hanna Mate (2002), os projetos de intervenção procuravam responder ao agravamento dos problemas sociais, através de diferentes propostas de controle das tensões vividas no período e, para alcançar tais objetivos a educação se mostrava instrumento eficaz. José Veríssimo, em sua obra *A Educação Nacional*, já apontava para a importância deste instrumento, o que nos faz refletir que as reformas que eclodiram nos anos de 1920, já traziam questões apontadas em décadas anteriores quando parte da intelectualidade brasileira afirmava que “para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra” (VERÍSSIMO, 1945, p.46).

As reformas mostravam a ausência única de um sistema de ensino no que diz respeito às diferentes orientações, métodos e conteúdos, porém, podemos destacar o aumento das publicações de caráter pedagógico e a obrigatoriedade do ensino de Português, Geografia e

História do Brasil nas escolas particulares, como uma iniciativa de unificação ou padronização das práticas educativas. Sobre a formação de um sistema único de ensino, Cecília Mate nos adverte:

Iniciado de forma dispersa e descontínua, a montagem de um sistema de ensino toma impulso nos anos 20 através de reformas nos Estados. Sua inspiração foram as ideias pedagógicas sistematizadas no início do século 20 na Europa e Estados Unidos, tornadas conhecidas, genericamente, como uma tendência enfeixada sob a denominação de Escola Nova [...] Essa tendência foi apropriada nos anos 20/30, por alguns educadores no Brasil, que se denominaram renovadores da educação. Discutindo e adaptando métodos e prática de ensino que então circulavam local e internacionalmente, os renovadores utilizaram tais estudos adequando-os aos movimentos, políticas, situações e interesses aqui vividos. [...] os chamados renovadores da educação constroem um discurso que reúne anseios, intenções sociais que vinham ocorrendo isoladamente lançando, com isso, projetos pedagógicos de estatuto científico que lhes conferiam assim certa visibilidade (2002, p. 40-41).

As revistas sobre educação ganham expressividade dentro deste cenário de “ideário reformista pedagógico” (MATE, 2002, p. 41), sendo estas responsáveis por divulgar orientações sistemáticas estabelecidas a partir de programas das reformas de ensino contendo regras e normas de funcionamento escolar, tradução de novas tendências pedagógicas trazidas do exterior e recriação de métodos pedagógicos.

No período que corresponde de 1920 a 1930, vários foram os estados brasileiros que reformaram seu sistema educacional com base na influência escolanovista, “destacando-se reformadores como Lourenço Filho (1923) no Ceará, Anísio Teixeira (1925) na Bahia, Francisco Campos (1927) em Minas Gerais, Fernando Azevedo (1928) no Distrito Federal e Carneiro Leão (1928) em Pernambuco” (BICCAS, 2008, p. 49). As reformas educacionais brasileiras, no período exposto, “constituíram-se num marco para a educação, pois a partir delas buscaram-se novos instrumentos teóricos, pedagógicos e metodológicos para orientar a sociedade” (BICCAS, 2008, p.49). Dentre as reformas citadas, daremos ênfase aqui à reforma mineira de Francisco Campos, pois esta interessa mais de perto ao nosso objetivo de pesquisa.

Em meados da década de 1920, Minas Gerais tinha a frente de seu governo Antônio Carlos de Andrada (presidente), Francisco Campos (Secretário do Interior) e Mario Cassandra (Inspetor da Instrução Pública), que segundo Biccass (2008), foram os verdadeiros responsáveis pela criação e implantação da reforma mineira. Neste quadro, a imprensa pedagógica ganha destaque por ser capaz de veicular as novas diretrizes educacionais. A *Revista do Ensino* - que já circulava desde 1925, passa por uma renovação em suas

características materiais e de conteúdo, por ser considerada um instrumento capaz de atingir diretamente os professores. Sobre o assunto, Biccas nos esclarece,

O ponto de partida de Francisco Campos para processar a reforma mineira e transformar a *Revista do Ensino* foi o conhecimento sistemático da realidade da instrução pública no estado [...] Em Minas Gerais, como nos demais estados brasileiros, o reconhecimento dos sérios problemas sociais era patente, bem como a precariedade do sistema de instrução primária. A partir desse contexto, muitas das ações concretizadas antes das reformas educacionais foram encampadas, divulgadas e valorizadas como fruto dessas reformas. O próprio referendo em relação à continuidade da *Revista do Ensino* como instrumento de formação dos professores é um exemplo disso, já que foi Mello Vianna o mentor da Revista, em 1925 (BICCAS, 2008, p. 49).

A *Revista do Ensino* foi criada em 1892, como já mencionado anteriormente, sendo desativada logo em seguida. Sua reativação se deu no governo de Fernando Mello Viana, pelo entusiasmo de modernidade pedagógica preconizado pela Escola Nova, sendo seu ciclo de vida o período que corresponde de 1925 a 1940. Durante este ciclo, a revista seguiu com suas publicações periódicas interruptas.

O decreto referente a reforma do ensino mineiro foi promulgado por Francisco Campos 15 de outubro de 1927, e abrangia os níveis de ensino primário, técnico-profissionalizante e normal. No entanto, para Vidal e Faria Filho (2005), essa reforma de caráter metodológico e embasada em princípios modernos, gera conflitos com a tradição da educação católica que não aceita totalmente as concepções escolanovistas. “Católicos que eram, os reformadores mineiros não iriam aderir *in totum* a um escolanovismo que lhes parecia ameaçador” (2005, p.39). No entanto, Biccas nos acrescenta que as tensões entre Estado e Igreja foram contornadas, sendo os pilares dessa relação construídos “pela troca de benesses para assegurar os interesses específicos de cada uma das instituições” (2008, p.52) no que se referia à educação mineira.

Assim, a reforma mineira de ensino segue com seus princípios renovadores, sendo necessárias, segundo Francisco Campos, estratégias de formação que balizassem os novos métodos e concepções pedagógicas com a finalidade de renovar a prática docente. Assim, a *Revista do Ensino* ganha caráter puramente pedagógico, orientando os professores para a nova concepção de docência, alertando para a importância de um cunho mais científico em seu saber-fazer didático destes profissionais. Só assim seria possível dar conta das novas questões postas pela escola advinda da Pedagogia moderna. Para tanto, a *Revista do Ensino* contemplava:

Methodologia geral e peculiar a todas as matérias do curriculum primario, psicologia educacional, desenho e modelagem, socialização, educação physica, sociologia e biologia – todos os conhecimentos, afinal, que se afiguravam essenciaes á formação de um bom professor (Revista do Ensino, 1930, p.2).

Para Biccás (2006) a revista englobava aspectos relacionados aos programas e regulamentos produzidos pelos reformadores educacionais mineiros, abordando aspectos relacionados as disciplinas escolares como Linguagem, História, Geografia, Educação Física; métodos pedagógicos (lições de coisas, centros de interesse e método Decroly) e outros temas como música, museus e bibliotecas escolares, recreação e jogos. Dentre as temáticas trabalhadas por este impresso pedagógico, elaboramos um quadro com alguns temas que são destaque em nossa pesquisa.

Quadro 4 - Títulos catalogados no Arquivo Público Mineiro.

Título do artigo	Autoria	Ano de publicação
Direções para o estudo da geographia local	Ignacia Guimarães	1925
Methodo projecto	-	1925
Linguagem e civismo correlacionados	-	1925
Jogos menores	-	1925
Instrução pública e Educação	-	1925
Secção recreativa: jogos menores	-	1925
Norte, Sul, Leste, Oeste: canção animada	-	1925
Contos infantis: o verdadeiro patriotismo	-	1925
A vida de D. Pedro II é um livro: em cada página um novo encanto e um ensinamento novo	-	1925
Como, numa aula encantadora, se fica conhecendo o rio S. Francisco: as lições de dramatização	-	1926
Uma página commovente da Inconfidencia Mineira	Thomaz Brandão	1926
Diversas Maneiras de ensinar: como se torna fácil e suave ensinar brincando	-	1926
Projectos escolares	-	1926
Como se faz borracha	-	1926
O canto nas escolas	Branca de Carvalho Vasconcellos	1926
Os grandes nomes da pedagogia	Johann Michael Sailer	1926
Os exercícios da memória: como deve ser realizado	Maria Luiza de Almeida Cunha	1926
Como ensinar o anti-alcoolismo?	-	1926
Como devemos iniciar o ensino do desenho: desenho espontâneo, livre e de imaginação	Emilia Truran	1926
A educação do sentimento nacional pelo estudo da geografia	-	1926
Jardim da Infância: para a lição do silêncio	-	1927
Lição de cousas: o ar atmospherico	-	1927
O folk-lore nas escolas: a vingança do tucano	-	1927
A onça e o jaboty: fábula indiana	-	1927

Uma excursão ao Parque Municipal: noções de zoologia, através da simplicidade de uma dramatização para os alunos do 2º ano	Noemi . Smith	1927
A república das crianças	R. O.	1927
O cinema e a radiofonia na escola	André Balz	1927
Methodologia geral	-	1930
Curso de methodologia de língua patria	Mariana M. Machado Maria do Céu Corrêa Maria Suzel de Padua	1930
A geografia e seu objectivo	-	1930
Methodologia da Geografia: qual o objetivo da geographia lhe parece mais significativo? Porque?	Amélia C. da Matta Machado	1930
Ensino da geographia na escola primaria	Esther Assumpção	1930
Ensino da geographia	Marianna Gomes de Pádua	1930
Qual o objetivo mais significativo da geografia?	Maria Augusta Nogueira Penido Zembla Soares de Sá Maria do Céu Correa Diva de Carvalho Faria Conceição Soares de Mendonça	1930
Methodologia da geographia	Irene Silveira	1930
A grandeza de Minas	J. R. L. R.	1930
Notas sobre a cidade de Araxá	Alberto Oliveira Letícia Chaves Campos	1930
Plano de excursão	Maria Emiliana Cesarina	1930
A pororóca	-	1930
Uma história verdadeira	Maria da Glória Lomonaco	1930
Porque existem as marés: uma aposta entre Pedro e Paulo	Amélica C. M. Machado	1930
Modificações a serem feitas no ensino de ciencias naturaes e de geografia de modo a torna-lo eficiente	Esther Alves	1930
A abelhinha	Zilda Assumpção	1930
Os dois pinheiros	Anita Fonseca	1930
O papel	Zenith Bahia	1930
História das vitaminas	Julieta Pio	1930
A escola nova e o sul de Minas	-	1931
Pensamento	Leonilda S. Montando	1931
A utilidade do museu nas escolas	Viriato Fonseca	1931
O momento educacional em Minas	Noraldino Lima	1933
Daquí e dali: a escola nova	José Maria Paradas	1933
O ensino ativo de geografia e ciência numa escola alemã	W. Kunze	1933
A fada	-	1933
Daquí e dali: novos métodos de ensino	-	1933

Fonte: Arquivo Público Mineiro (julho/2012).

O quadro apresentado foi construído a partir de uma catalogação realizada no acervo do Arquivo Público Mineiro, durante a pesquisa empírica. Este catálogo traz a mostra os textos publicados na *Revista do Ensino* de Minas Gerais e que tratam de práticas lúdicas, ensino de Geografia, patriotismo e Pedagogia moderna, temáticas que contemplam nossa pesquisa e nos ajudarão a compreender as prescrições metodológicas lúdicas para o ensino de Geografia a partir do impresso pedagógico em tela.

4.2 A ABORDAGEM LÚDICA NA REVISTA DO ENSINO: PRESCRIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR.

Durante a construção desta pesquisa, encontramos diversificadas práticas lúdicas no impresso pedagógico que nos serve de fonte, seja nos textos que abordam propostas pautadas no método intuitivo, nos sentidos, seja nos materiais escolares, seja na forma de pensar dos autores procurando estimular a criatividade e a criticidade do aluno por meio de formas prazerosas de aprendizagem. Porém, é necessário frisar que a abordagem lúdica ultrapassava o brincar pelo brincar e não isentava os alunos das responsabilidades escolares.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos um quadro de títulos de artigos publicados na *Revista do Ensino* que priorizam o lúdico como ferramenta pedagógica, este quadro foi elaborado inicialmente a partir de consulta feita ao banco de dados digital do NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação. Contudo, elencamos a seguir os títulos encontrados durante a pesquisa catalográfica realizada no Arquivo Público Mineiro, que apresentam a prescrição lúdica em um âmbito geral:

1. Jogos menores,
2. A vida de D. Pedro II é um livro: em cada página um novo encanto e um ensinamento novo
3. Uma página commovente da Inconfidência Mineira
4. Diversas Maneiras de ensinar: como se torna fácil e suave ensinar brincando
5. Como devemos iniciar o ensino do desenho: desenho espontâneo, livre e de imaginação
6. Jardim da Infância: para a lição do silêncio
7. Lição de cousas: o ar atmosférico
8. Uma excursão ao Parque Municipal: noções de zoologia, através da simplicidade de uma dramatização para os alunos do 2º anno
9. O cinema e a radiofonia na escola
10. Uma história verdadeira
11. A abelhinha
12. Os dois pinheiros
13. O papel

14. História das vitaminas

15. A fada

Os títulos elencados trazem a abordagem dos conteúdos em forma de fábulas e contos infantis, aspectos estes presentes no cotidiano dos alunos, o que facilitaria a aprendizagem. Os títulos que narram fatos da História do Brasil trazem personagens heroicos em suas páginas, contribuindo assim para a afirmação de uma identidade nacional. De uma forma geral, os artigos publicados na *Revista do Ensino*, traziam instruções de práticas didáticas com a finalidade de serem introduzidas nos grupos escolares mineiros e orientarem o fazer docente. Em suma, algum professor palestrava e ministrava aulas práticas a um grupo de professores e estes passavam a aplicar o que foi aprendido com seus alunos em suas escolas. A seguir, o artigo *Jogos Menores* que apresenta o lúdico como atividade recreativa, dirigida à matéria de educação física.

JOGOS MENORES

Devido á influencia que os jogos physicos exercem no desenvolvimento harmonico das creanças, e timbrando-se em que os mesmos se façam com regularidades nas nossas casas de ensino, o Sr. Secretário do Interior convidou a professora d.Maria Bueno, de Lavras, a dar instruções sobre a matéria, nos Grupos Escolares da Capital.

Depois de algumas interessantes aulas praticas, ministradas pela abalisada professora, deixou esta os seguintes jogos, que publicamos, com o fim de serem introduzidos nos nossos grupos e escolas singulares.

NUNCA TRES

Dispor o grupo em dois círculos concêntricos, formando filas com a frente voltada para dentro, devendo o espaço entre ellas ser de dois ou três passos. Escolher dois jogadores: denominar o primeiro “fugitivo” e o segundo “pegador”. Dado o signal, o “fugitivo” correrá por fora dos círculos e procurará colocar-se em frente de qualquer das filas, dando-lhes as costas, no que será impedido pelo “pegador”. Mas si aquelle o conseguir cumprirá a este pegar o terceiro da fila. O 3º é sempre o “fugitivo”, antes deste se colocar na frente da fila, este o substituirá. Invertem-se os papeis: o “pegador” torna-se “fugitivo” e vice-versa. O jogo não deve, entretanto, parar um só momento, devendo ser feito sempre em corrida.

CORRIDA DE CIRCULO

Riscar no terreno um circulo, cujo tamanho poderá ariar com o numero de jogadores. Dispor o grupo em circulo com o lado esquerdo para dentro e

com o intervalo de dois passos entre os jogadores. Dado o signal todos correrão velozmente, procurando passar por fora, os jogadores em frente se assim acontecer, o ultrapassado se retirará do jogo, ficando dentro do circulo. Vencerá o que ultrapassar o maior numero em certo ponto.

ROUBAR MUNIÇÕES

Collocar varas, massas, bastões, etc., empilhados no meio do campo. Dispor o grupo em duas turmas, postadas nas extremidades do campo. Dado o signal, correrão ambas as turmas, levando, de uma em uma, as munições para sua linha, voltando para buscar outras. Vencerá a turma que roubar maior quantidade.

PEGA-PEGA DE AVESTRUZ

Escolher um jogador. Dado o signal, o jogador escolhido procurará tocar em qualquer dos jogadores, que fugirão, ou, na imminencia de serem presos, dobrarão os joelhos e, passando ao braço sob a coxa, segurarão o nariz; nesta posição não poderão ser presos. O preso substituirá o pegador.

CORRIDAS

Passar a bola por cima da cabeça.

Dispor a classe em columnas, entregando-se a bola ao primeiro jogador de cada uma delas. Dado o signal, este passará a bola por cima da cabeça do segundo, que a passará ao terceiro, etc., até o ultimo. Vencerá a columna que acabar de correr primeiro.

EM UM PÉ

Dispor a classe em columnas. Dado o signal, correrá o primeiro jogador em cada uma delas, num pé, até á extremidade do campo. Voltando, sahirá o segundo, indo o primeiro formar á retaguarda da columna.

EM AMBOS OS PÉS

Dispor a classe em columnas. Dado o signal correrá o primeiro jogador de cada uma delas de pés juntos, até á extremidade do campo. Voltando, sahirá o segundo, indo o primeiro formar á retaguarda da columna.

MUDAR TRES MASSAS

Este jogo exige tantas vezes tres massas quanto o numero de columnas, dois círculos para cada uma, colocando-se tres massas dentro de um deles. Dado o signal, correrá o primeiro jogador até o circulo onde estiverem as massas, porá a mão nas costas e transferirá as massas, de uma em uma para o outro circulo. Voltando, sahirá o segundo, indo o primeiro formar á retaguarda da columna.

SALTAR A VARA

Dispor a classe em columnas. Entregar uma vara ao primeiro jogador de cada uma delas. Dado o signal, este correrá até á extremidade do campo, e, voltando, entregará a outra ponta da vara ao segundo, ambos segurando assim a vara correrão até o fim da columna, trazendo a vara rasteira ao chão e fazendo com que a columna salte-se por cima. O segundo correrá até a extremidade do campo, indo o primeiro formar a retaguarda da columna.

BRANCO E PRETO

Apparelhamento: Um dado com faces brancas e pretas. Diidir o grupo em duas turmas paralelas e fronteiras no meio do campo, á distancia de dois passos. Determinar a côr de cada turma. Lançado o dado, a turma, cuja côr ficar para cima, tratará de pegar os jogadores da outra, que fugirão até o limite do campo. Ganhará o jogo a turma que conseguir pegar o maior numero em certo tempo. O jogador preso passará para a outra turma.

Fonte: Revista do Ensino. 1925. Arquivo Público Mineiro.

MASSAS VENENOSAS

Dispor o grupo em circulo, segurando os pulsos, com firmeza, em torno das massas. Dado o signal, os jogadores se empenharão em fazer com que os seus companheiros derrubem ao menos uma das massas. O que a derrubar será excluido do jogo. Excluir-se-ão tambem os dois jogadores que largarem os pulsos. Será vencedor o que não derrubar as massas.

CADEIAS

Dispor o grupo em dois círculos concêntricos, formando filas. Os jogadores darão os braços de dois em dois, devendo medear entre cada grupo de dois o espaço de três passos. Escolher dois jogadores: denominar ao primeiro “fugitivo” e ao segundo “pegador”. Dado o signal, o fugitivo procurará collocar-se ao lado de um dos grupos dando-lhe o braço, no que será impedido pelo “pegador”. Mas, si aquelle o conseguir, cumprirá a este pegar o jogador que, depois de formada a cadeia, estiver do lado opposto o “fugitivo”. Uma vez que o “pegador” toque o “fugitivo”, antes de este formar a cadeia, este o substituirá. Invertem-se os papeis: o “pegador” torna-se “fugitivo” e vive-versa. O jogo não deve, entretanto, parar um só momento, devendo ser feito sempre em corrida.

EMPURRAR A CORDA

Collocar a corda atravessada no meio do campo. Dispor o grupo em duas turmas, postada cada qual nas extremidades do campo. Dado o signal, correrão ambas as turmas e segurarão a corda procurando empurra-la para o lado contrario. Vencerá a turma que conseguir empurra-la até o limite, ou havendo tempo pre-estabelecido, a que a levar mais proximo a elle.

As atividades descritas no artigo¹⁸, em forma de brincadeiras, revelam a participação dos alunos em atividades em grupo. Além disso, as regras do jogo acabam por estimular a competição de uma forma sadia, bem como a disciplina.

No mesmo sentido de orientar e instruir, salientamos aqui as lições pelo processo de dramatização como prática metodológica. Esta prática aparece na *Revista do Ensino* em

¹⁸ Alguns artigos aqui aparecem transcritos e não no formato de imagem, esse fato se deu uma vez que nem todas as imagens reproduzidas no Arquivo Público Mineiro ficaram em uma resolução adequada para leitura. No entanto, todos os artigos catalogados na referida instituição aparecem como anexos nesta dissertação vide CD-ROOM.

artigos da secção diversas formas de ensinar. As lições de dramatização não consistem propriamente na encenação teatral dos alunos no qual interpretem personagens e vistam-se com roupas caracterizadas, e sim em palestras, ou seja, diálogos entre os alunos a partir de um roteiro dirigido. A seguir, um pequeno trecho do artigo *Como em uma aula encantadora, se fica conhecendo o rio S. Francisco* destinado a disciplina de Geografia, realizado pelos alunos do 2º ano do Grupo Escolar Affonso Penna:

PALESTRA ENTRE ALUNNOS SOBRE O RIO SÃO FRANCISCO

Nelly – Vamos brincar de escola?

Todos – Vamos!

Marita – Eu sou a professora.

Stella – Você não sabe ensinar.

Marita – Si prestarem atenção, aprenderão muita cousa. Ruth, venha traçar aqui o esboço cartográfico de Minas. Quem é capaz de dizer-me o que é um rio?

Diva – Eu sou. Rio é uma cidade muito bonita.

Delza – O meu chapéu veio de lá.

Berenice – E o meu também.

Ruth – Não é isso. Rio é um curso d'água mais ou menos profunda e caudolosa.

Regina – Qual o rio que vamos estudar?

Marita – O rio S. Francisco.

Branca – Onde está este rio?

Edna – Nasce em minas. O nosso Presidente viajou nelle ha pouco tempo, você não soube?

Marita – Sabem mais alguma cousa a respeito desse rio?

Dagmar – Elle é muito grande.

Silviano – O seu percurso é de 8.000 kilometros.

Ruth – A largura media é de 1.000 metros.

Esther – Cinco Estados brasileiros são banhados por elle.

Meselinda – Quaes são?

Stella – Minas, Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe.

Esther – Em 1501, o portuguez Nuno Manoel chegou á foz do São Francisco.

Dagmar – Onde fica sua nascente?

Stella – Na serra da Canastra.

Odette – Porque assim chamaram esta serra?

Sylvio – A nossa professora, D. Marita, saberá responder?

Marita – Alguns dizem que essa serra é assim chamada porque uns homens que a atravessaram, lá perderam uma canastra; outros querem que esse nome seja devido ao formato da serra.

José – A nascente do S. Francisco está bem perto da cidade de Piumhy.

Marita – Elle corre a principio de oeste para leste e logo depois procura o norte, indo desaguar no Oceano Atlântico.

Ivo – No seu curso, o S. Francisco traça aproximadamente um S.

Berenice – Elle tem muitos afluentes.

Angelica – Quaes são?

Marita – Só vou citar os rios que elle recebe em Minas.

Eduardo – O rio da Velhas eu já conheço.

Marita – pela margem direita ainda há outros: o Pará, o Paraopeba, e o Verde Grande.

Alarico – E pela margem esquerda?

Marita – Pela esquerda há o abaeté, o Paracatú, o Urucuya, o Pardo, o Carinhonha.

Rubens – Qual é o lucro que o nosso Estado tem com esse rio?

Marita – Diversos. É um meio de comunicação com a Bahia

Fonte: Revista do Ensino, 1926. Arquivo Público Mineiro.

Seguindo a mesma orientação didática, apresentamos outro artigo do impresso pedagógico *Revista do Ensino*:

Lição de cousas

O ar atmosferico.

QUANDO vocês estão encalorados costumam abanar-se com um leque, um papel, etc., e sentem algo no rosto. Que será, Pedro?

— É o vento.

— É uma ligeira viração provocada pelo movimento do leque. O que lhe veio acariciar o rosto é o ar posto em movimento.

Também as árvores, que são imóveis, costumam agitar-se quando ventam.

Quando vocês fazem um movimento circular com o braço, mãos espalmadas, sentem que a mão passa por alguma coisa.

Quando procuram encher uma garrafa com água da torneira bem aberta, a garrafa fica «espirando». Há alguma coisa que sai da garrafa para que a água entre.

Em tudo nós percebemos o ar, damos conta da sua existência.

E mais: se soprarmos um envelope ou uma dessas bexiguinhas de borracha, elles se encherão de alguma coisa: o ar. Se logo dermos um socco sobre o envelope cheio, elle partir-se-á com um estrondo: foi ainda o ar que, apertado, rompeu o papel.

— Zézinho, tape o nariz e a bocca.

Quanto tempo poder ficar assim?

Um, dois, tres minutos, talvez.

Depois, morreria asphyxiado. Vemos, assim, a necessidade do ar para a nossa vida: nós o respiramos.

Todos os animais também respiram.

As plantas, nem ellas poderiam viver sem ar. (Escreve).

Ar	{	Vida do homem	{	Respiração	{	Inspirar
		dos outros animais				Exalar
		da planta				

Devemos respirar sempre pelo nariz, que é o órgão próprio para a entrada do ar.

Os meninos que respiram pela bocca têm a garganta secca, voz, em geral, rouca e soffrem dos bronchios.

Costumam mesmo «roncar» quando dormem.

— Se puzermos um coto de vela dentro de um copo voltado de borco, de modo a não entrar mais ar, veremos a chamma ir perdendo o brilho, até se extinguir porque ella consome o ar.

Aprendemos, assim, duas cousas. A primeira é que para apagar o fogo ateado ás vestes de uma pessoa, devemos abafal-o com um cobertor ou um tapete, pois, «sem ar não ha fogo»; a segunda é que o fogo consumindo o ar (propriamente o oxygenio) não devemos dormir com luz de chamma no quarto.

— Vamos agora verificar si o ar tem algum peso. Que lhes parece?

— Tem, sim, e grande, porém, não o sentimos porque estamos mergulhados no ar, que faz pressão

sobre nós por todos os lados, entra-nos no corpo pelo nariz e pelos póros.

É o mesmo que acontece a quem toma um banho de immersão: não sente o peso da agua, e, no entanto, quem já carregou um balde della sabe bem quanto pesa.

Vocês também o sabem: 1 litro de agua pesa 1 kg. e até mais si não for pura.

Façamos outras experiencias e observações. Enchemos este copo d'agua. Colloquemos-lhe na bocca este papel. Agora vou voltar-o de borco. Vem? A agua não caiu, porque, si ella é mais pesada que o ar, a porção que está no copo e muito pequena, em relação á camada de ar que faz pressão de baixo para cima: camada que tem cerca de 300 kgs.

Si extendermos um jornal sobre uma taboalhinha estreita, cujos dois terços estejam sobre a mesa e um terço para fóra, teremos occasião de experimentar a resistencia do ar.

Si fizermos pressão, mesmo leve, na ponta livre, o ar desloca e a regua sobe com o jornal; mas, si lhe batermos forte e firmemente com um malho, o ar não tem tempo de se deslocar, e a taboa se quebra, mostrando que a sua resistencia a se partir é inferior á pressão do ar sobre o jornal.

Cousa semelhante acontece quando levamos a mão a uma bacia cheia d'agua. Esta se desloca e a mão penetra facilmente. Porém, se a levamos espalmada, violentamente, a agua não se desloca, apara o choque, fazendo ruido. A mão chega a se avermelhar.

Comprehendem isso?

— Si observarmos uma restea de luz no quarto, veremos innumerous corpusculos suspensos. Os insectos alados, quasi todas as aves voam; os balões de S. João sobem, porque estão cheios de ar quente, mais leve que o frio, tão mais leve, que annulla o peso do papel, do arame, colla e estopa que o fermam.

Os dirigiveis estão cheios de um gaz mais leve que o ar; os aeroplanos, como os passaros deslocam muito ar e podem voar.

Também o nadador, por movimentos especiaes, desloca agua em certa quantidade e pode fluctuar.

As bolhas de sabão fluctuam enquanto está quente o ar dos nossos pulmões que as encheu. Depois vão cahindo e se partem.

Temos também as nuvens, que fluctuam no ar.

Assim, vemos que o ar é «pesado».

Elle é também elastico. Um pneumatico de automovel tem ar; no entanto, por meio de uma bomba especial, nós lhe vamos pondo mais ar dentro, até que o pneumatico fique resistente, podendo supportar uma ou mais toneladas de peso. Mas, si se rompe o pneumatico, elle «estoura», e o ar volta a se espalhar...

Em pequena porção, o ar não tem cor mas as grandes distancias, que são verdes, em geral, nos parecem azues. É a cor do ar.

Figura 4 - Artigo "Lição de cousas: o ar atmosferico" Revista do Ensino, 1927.

Fonte: Arquivo Público Mineiro.

Nos três artigos em tela vemos o uso do lúdico como estratégia de ensino que chama a atenção das crianças para a aprendizagem a partir de elementos que compõem seu universo cotidiano, as brincadeiras recreativas no primeiro, e no segundo, orientações baseadas nas lições de dramatização ou palestras e o terceiro a aprendizagem mediada pelo método

intuitivo (lições de coisas) para se aprender sobre o ar atmosférico. Formas de aprendizagem “suave” em que o aluno “aprende brincando” ou de uma forma atrativa e prazerosa.

No que se refere à Geografia enquanto disciplina escolar, significativas foram as contribuições desta revista no que diz respeito à forma de ensinar que, até então, ainda se mostrava como disciplina sem interesse, pautada no uso da memória. A seguir, elencamos os autores que publicaram artigos sobre Geografia escolar, no período de 1925 – 1935 na *Revista do Ensino*¹⁹:

- 1- Ignácia Ferreira Guimarães
- 2- Dodge e Kirchwey
- 3- Bemvinda de Carvalho
- 4- Catharina Silveira
- 5- Aurea Queiroga
- 6- Forest Stull
- 7- Noemia V. Smith
- 8- Feliciano de Oliveira Penna
- 9- José Brás Machado
- 10- Maria da Gloria Ferreira da Silva
- 11- José Maria Paradas
- 12- Irene Silveira
- 13- Amélia C. da Matta Machado
- 14- Esther Assumpção
- 15- Mariana Gomes de Padua
- 16- Alberto de Oliveira
- 17- Maria Penido
- 18- Zembla Sá
- 19- Maria Corrêa
- 20- Diva Faria
- 21- Leticia Chaves Campos
- 22- Viriato Correia
- 23- W. Kunze
- 24- Waldemar Prado
- 25- Tristan Bernard

Nos artigos publicados pelos autores elencados, não encontramos referências à outros autores já destacados anteriormente em nossa pesquisa e que tiveram expressividade na mesma época como Delgado de Carvalho, Raja Rabaglia e Antônio Firmino Proença, no entanto, suas orientações metodológicas se assemelhavam as prescritas destes últimos. Isso nos leva a compreender que havia em Minas Gerais certa autonomia no que diz respeito às orientações educacionais. Os autores da *Revista do Ensino* traziam em seus artigos além de instruções e orientações para a prática docente em Geografia, reflexões sobre Geografia moderna, sobre o objetivo mais significativo desta disciplina (prático ou cultural), bem como

¹⁹ Alguns dos autores aqui elencados eram estrangeiros e seus artigos na *Revista do Ensino* se tratavam de traduções de publicações em outras revistas pedagógicas.

sobre a própria metodologia de ensino voltada para uma orientação moderna em sala de aula. As prescrições metodológicas de tais artigos envolviam elementos como contos e fábulas folclóricas, lições de dramatização, palestras realizadas pelos alunos, método intuitivo e uso de recursos didáticos em destaque o mapa. É preciso destacar que as fábulas e contos tinham uma orientação patriótica, como podemos ver no trecho a seguir, extraído do artigo *A grandeza de Minas*:

A Grandeza de Minas

- Mamãe, hoje vi que Minas é o Estado mais populoso do Brasil.
- É verdade, Heitor. E onde você leu isto?
- Consultei um graphico sobre população, e Minas representa a maior parte delle.
- E porque o Amazonas, tão maior, tem uma população tão pequena? Não possui tão grandes riquezas?
- Sim, meu filho. Mas, para poder explicar-lhe a razão da população de Minas haver augmentado tanto assim, preciso volver ao Brasil Colonial.
- Sei, Mamãe, no tempo que Portugal dominava nosso pais.
- Agora diga-me uma cousa: Quando os portugueses se estabeleceram aqui, qual era a maior riqueza da terra de Santa Cruz?
- O páo Brasil, os diamantes, o ouro...
- Perfeitamente. Foram principalmente os mineraes que aguçaram a ambição dos estrangeiros. Não só os portugêses, mas tambem de francêses, hollandêses e hespanhóes.
- É mesmo, Mamãe, Villegaignon, Maurício de Nassau...
- Bem vê, Heitor, que o Brasil é ainda nas opiniões mais abalisadas, o El Dourado doUniverso. Diga-me agora a razão de nosso Estado ser chamado Minas Geraes.
- Será por causa das minas de ouro?
- É logico, Heitor. Minas teve ainda outros nomes, de que noutra ocasião falaremos.
- Então foi também por causa do ouro que a população do nosso Estado cresceu, cresceu, a ponto de ser o primeiro do Brasil?
- Sim, Heitor. Todos affluiram para Minas; vertiginosamente nossa região se povoou: eram portugêses, paulistas, fluminenses, e bahianos que, a partir do século XVII, emigraram abundantemente para aqui. E tanta prosperidade encontraram que se estabelecerm definitivamente.
- Então devemos ás riquezas mineraes o principal motivo da relativa população de nosso Estado.
- Mas o Brasil é ainda vazio, Heitor. Faça o calculo: divida o número de habitantes pela sua superfície e pense um pouco.
- A população do Brasil é de 39.000 000 habitantes, e a sua superfície, de 8.525.165 Km2. Encontrei 4 habitantes aproximadamente por Km2.
- Muito bem, Heitor. E o que você diz a isto?
- O Brasil ainda está despovoado, Mamãe. E o Estado de Minas?! Vou fazer o Cálculo. Sua população é 7.500 000 habitantes, e a sua superfície tem 550.000 Km2. Relativamente ao Brasil, o nosso Estado é mais povoado.
- Vamos agora fazer uma comparação do Brasil com os países europeus: os países maiores que o Brasil são: o império Britânico, a Russia e Estados Unidos. Mas isto, comparando o Brasil com as possessões que estes países possuem. Considerando, porém, os países como terras continuas, são apenas maiores que o Brasil a Siberia e o Canadá. Como, porém, estes dois países não são autônomos, podemos dizer que o Brasil é, com terras contínuas, o maior do mundo.
- Que grandeza, Mamãe!
- Sim, meu filho; mas tenha bem em mente que a grandeza territorial de nosso pais não é bastante para torná-lo grande ás vistas do mundo; para isto, elle conta com cada um de seus filhos.
- Commigo tambem. Eu hei de estudar muito, ter um caracter firme, uma vontade forte, ser trabalhador para que o Brasil se orgulhe de mim.
- Assim seja, Heitor.
- E a nossa conversa sobre o ouro?
- Amanhã continuaremos.

Fonte: Revista do Ensino, nº 50,51,52 -Out/Nov/Dez, 1930. Arquivo Público Mineiro.

Podemos observar no texto transcrito, um conto que objetiva explicitar a aprendizagem de Geografia, no qual, uma mãe bem instruída exercita, em casa, os assuntos aprendidos na escola pelo filho, em forma de diálogo. As quantificações geográficas aparecem no texto a partir de fórmulas simples e fáceis de memorizar, algo tradicional em relação às metodologias de ensino. O inovador aparece na forma de se trabalhar um cálculo, através do diálogo entre mãe e filho, ressaltando as grandezas naturais de Minas Gerais e, consequentemente, do Brasil. É visível o patriotismo que se apresenta no tema trabalhado, prescrição sinalizada por Delgado de Carvalho, mesmo este não aparecendo como referência neste artigo e em outros analisados. Assim, a *Revista do Ensino*, atribuía à disciplina Geografia uma educação do sentimento nacional, e trazia ainda instruções sobre a Geografia local, outra perspectiva defendida por Delgado de Carvalho e de orientação moderna. Para o estudo dessa Geografia, as excursões e visitas a lugares de utilidade prática, eram recorrentes.

Para o início do estudo, orientavam os professores a trabalhar com os alunos, conhecimentos prévios sobre o local a ser visitado, elaborando a seguir tópicos que pudessem nortear a observação dos alunos em campo. Durante a visita de estudos, o professor deve estimular outros aspectos geográficos, como localização pelos pontos cardeais e a visualização de acidentes geográficos.

No retorno a sala de aula, a atividade que se sugere é a socialização do conhecimento adquirido durante a excursão entre os alunos e o professor, sugerindo, em seguida, que cada aluno ilustrasse o que foi aprendido. Para tanto, se fazia necessário espalhar pelo chão da sala de aula um grande papel, pois assim, o aluno poderia, através da linguagem do desenho, representar o local observado de Norte a Sul. Este trabalho final se constitui em um mapa que poderia, posteriormente, servir de recurso para o estudo sobre a cidade. Esta prática que envolve inovações como o estudo da Geografia local por meio de excursões, veículos didáticos lúdicos como a observação por meio do método intuitivo e a representação desta, por meio do desenho, pode ser observado no artigo a seguir, de autoria de Ignácia Guimarães:

Direcções para o estudo da geographia local

O novo programma de ensino instituiu o estudo systematico de geographia local. Excursões e visitas a lugares de utilidade pratica para a educação social e cívica do alumno são prescriptas e julgamos oportuno fornecer aos professores algumas instrucções para o desenvolviment desta parte do programma.

Não será indicado o methodo para estas lições por isso que ao professor cabe determina-lo de acordo com as circumstancias presentes. Faz-se apenas sugestão da variedade e originalidade da parte do professor que está mui habituado a usar este meio em seu trabalho. Deve-se ter em vista que o objetivo destas visitas e

excursões é abrir os olhos do professor e dos alunos para o mundo industrial e físico que o cerca e induzi-lo a descobrir nestas coisas tão instructivas os problemas fundamentais da vida.

Supponhamos que os alunos do primeiro anno de um grupo escolar de Bello Horizonte fazem uma visita á torre do edificio do Conselho Deliberativo. Antes de acompanhar a classe, a professora visita a torre e estuda o scenario que de lá se descortina, afim de organizar a serie de tópicos que apresentará aos alunos para guia-los em suas observações.

Quinze minutos antes de partir para a visita, palestra a professora com os alunos para guia-los em suas observações. Quinze minutos antes de partir para a visita, palestra a professora com os alunos (cinco ou oito), fazendo-lhes algumas perguntas e sugestões, como por exemplo: Gostariam de visitar um lugar de onde pudessem avistar uma grande cidade? Que lugares indicam vocês? Um deles, naturalmente indicaria a torre mencionada e esta poderá, ser preferida. Pede-lhes então a professora que nomeiem alguns bairros, edificios, estabelecimentos industriaes e accidentes geográficos que se podem avistar do lugar escolhido. Pergunta-lhes até que distancia calculam eles poderem avistar; si avistarão suas casas ou de alguas conhecidos; se podem calcular a altura da torre e outras perguntas que lhes possam interessar pela visita.

Com essas perguntas preliminares, preparam-se as crianças para melhor observarem por si mesmas, quando lá chegarem. Chegadas á torre, as crianças vão nomeando o que vêm e começam a localizar este ou aquelle edificio, esta ou aquella cousa. A professora pôde ensinar-lhes os pontos cardeais, dar-lhes idéa de horizonte, noções de accidentes geográficos, aproveitando tudo que possa favorecer o ensino.

No dia seguinte, na escola, discutem-se as experiências colhidas na excursão. Faz a professora com que as crianças, uma por uma, discorram sobre a visita, dizendo o que viram em cada uma das quatro direcções: norte, sul, leste e oeste. Para illustrar a lição, a professora porá no soalho um grande pedaço de papel, colocando o alumno no centro do mesmo. Á medida que ele vai se desligando as cousas vistas da torre, ella ou um outro alumno vai assignalando no papel com giz, as mais importantes. Este “mapa” será depois usado no estudo da cidade.

Para exercício de linguagem, os alunos podem expor o que viram em sentenças completas, usando-se estas para exercício de dictado e depois de copia. Depois destes exercícios, os alunos estão preparados para compreender o mappa da cidade.

Fonte: Revista do Ensino, n. 3, 1925. Arquivo Público Mineiro.

A partir das análises que empreendemos, verificamos que parte das prescrições metodológicas voltadas para a Geografia escolar presentes na *Revista do Ensino*, foram inspiradas nos princípios dos precursores da Escola Nova como Pestalozzi no referente à Geografia local e Decroly, referente à aprendizagem a partir de centros de interesses. As inovações nas proposições apresentadas podem ser constatadas não somente pelo caráter de ludicidade que apresentam, mas também pela forma que são trabalhados os conteúdos, por meio de metodologias que priorizam as excursões escolares, a dramatização em sala de aula, as palestras de alunos, que consistem em diálogos orientados entre estes em sala de aula, o uso de recursos didáticos como música, cinema e jogos, bem como de outras linguagens como o desenho espontâneo feito pelos alunos e não a reprodução de alguma imagem em tela. Seguindo os padrões de uma época em que a identidade era um dos meios de tornar o país forte, o patriotismo através da educação do sentimento nacional se apresenta nos artigos da *Revista do Ensino* para a Geografia com fator de destaque.

Apesar de Minas Gerais se destacar na utilização da imprensa especializada em educação, o que nos permite analisar a *Revista do Ensino* como documento externo as

análises internas da Geografia acadêmica, – podemos afirmar que as prescrições para a referida disciplina não estão enraizadas nos discursos propostos pelo colégio de referência Pedro II, no entanto, as propostas de práticas contidas nos artigos que contemplam a Geografia se aproxima e, nos faz lembrar, daquelas prescritas pelo lente do citado colégio, Delgado de Carvalho como também de seus colegas destacados no capítulo anterior.

A *Revista do Ensino* se mostra, em nossas análises, como um veículo de formação do professorado mineiro, o que revela ter sido a imprensa pedagógica um elemento de fundamental importância na formação de professores em um âmbito geral. Por este motivo, destacamos a importância do estudo dos impressos didáticos, pois estes são capazes de revelar métodos e concepções pedagógicas de uma época. Como nos coloca Catani “a pesquisa sobre os periódicos constitui um meio próprio para a investigação de múltiplos aspectos do funcionamento do campo educacional” (1997, p. 79). Sendo assim, campos investigativos férteis para o estudo das disciplinas escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as décadas de 1920 e 1930 são marcadas por revoluções no contexto educacional, impulsionados pela atmosfera de modernidade que predominava o contexto histórico da época. O chamado Movimento da Escola Nova segue os preceitos de John Dewey que tem o aluno como foco do processo de ensino-aprendizagem.

Os impressos pedagógicos, em nossa pesquisa representada pela *Revista do Ensino*, se mostram como instrumentos capazes de promover a circulação de ideias, dentre estas a de ampliação do acesso à educação, uma vez que, era preciso civilizar, disciplinar e ordenar a população. Sendo os impressos pedagógicos veículos circuladores de ideários e a escola meio difusor para se atingir a uma nova sociedade, a Geografia se destaca como disciplina capaz de incutir nos cidadãos valores necessários para construção de uma identidade nacional. O impresso por nós analisado trazia debates sobre a Geografia no que se refere ao seu conteúdo, às metodologias e aos materiais auxiliares ao ensino. Além de discussões sobre a própria ciência mãe. Com a finalidade exigida pela época de se formar cidadãos patrióticos, na Geografia eram inseridos conteúdos nacionalistas associados à metodologia, para assim se alcançar o patriotismo.

No ano de 1925, marco inicial de nossa pesquisa, os estudos passam a compreender a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, orientação esta difundida pela Escola Nova. Autores aqui analisados como Delgado de Carvalho e Firmino Proença, escolanovistas, apesar da preocupação com a inserção de “novas” práticas pedagógicas em sala de aula, mostram uma valorização ao conteúdo a ser ensinado, o que segundo Santos (2005) vem a contrariar a tese escolanovista de não preocupação com o conteúdo, mas sim dar destaque a forma de ensinar. Outra contrariedade frente à postura da Escola Nova é que os impressos pedagógicos ou periódicos ofereciam receituários metodológicos aos professores, fato este presente não só na *Revista do Ensino*, mas também em outras publicações, como a obra *Methodologia do Ensino Geographico* de Delgado de Carvalho.

A partir da análise da *Revista do Ensino*, buscando compreender a abordagem metodológica, verificamos que novas formas de se ensinar Geografia partiam desde a inspiração Pestalozziana e no método intuitivo. Nas recomendações didáticas para o ensino dessa disciplina estava prescrito explorar a Geografia do local, sendo o relevo o principal meio para tal prática. O exercício da imaginação é outro fator prescrito no âmbito

metodológico, bem como a realização de excursões. A aprendizagem deveria partir do concreto para o abstrato, sendo mediada por materiais didáticos. As prescrições metodológicas contidas na *Revista do Ensino* comungavam com os ideais dos geógrafos escolanovistas – como Delgado de Carvalho e Firmino Proença – e com os ideais pedagógicos anarquistas de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, nos permitindo afirmar que antigas são as tentativas e a preocupação com “novas” formas de se ensinar e aprender Geografia.

Esta pesquisa nos permitiu contar a história da Geografia escolar, partindo de um determinado impresso pedagógico, revelando práticas metodológicas até então “esquecidas”, afirmando que a inovação está atrelada ao contexto de uma terminada época e o que esta exigia como necessidade.

O lúdico, como proposta metodológica, passa então por diferentes momentos educacionais, com finalidades adequadas ao contexto inserido, como por exemplo, para educar os sentidos – partindo do método intuitivo. A prática lúdica na realidade educacional é muitas vezes limitada, mas visivelmente presente nas prescrições didáticas. Sendo o lúdico, atividade que vai além do brincar e se mostra como recurso que estimula a criatividade, a imaginação transformando a aprendizagem num processo mais prazeroso, acreditamos na necessidade e eficiência deste como ferramenta metodológica.

Acreditamos que, se hoje se fala em práticas lúdicas na aprendizagem é porque estas já foram o cerne de um debate que tem início no final do século XIX, como pudemos observar ao longo deste trabalho. Desse modo, nos parece que na educação estamos, em geral, trabalhando com repetições como se fossem inovações, pois esta necessidade do novo parece uma constante nos processos de ensino aprendizagem. No caso da Geografia escolar, a preocupação com o novo fica evidente desde final do século XIX e com maior ênfase durante a Escola Nova. Para que a “inovação” não caia no esquecimento, é necessário um olhar histórico para assim entender a trajetória da disciplina escolar. Dessa forma, alguns problemas de enfoque metodológico que se apresentam ainda hoje no ensino da Geografia podem ser desvelados a partir das tramas do passado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson. et al. (Orgs.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13–30.

_____. Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as Contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2011a, p. 19 – 51. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 12 dez. 2011.

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ANDRADE, Stella Cabral de. Estratégias de divulgação do campo pedagógico: a Revista do Ensino em Minas Gerais (1886-1889). *Anais do VI congresso luso-brasileiro de história da educação* - Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: 2006. p. 3123 – 3134.

ÂNGELO, Maria Deusia Lima., SOUSA, Jéssica Gonçalo de., ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. O livro didático como fonte reveladora de metodologia de ensino de Geografia. Uma análise do Compêndio Elementar: especialmente do Brasil. *Anais do XI ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Goiânia: 2011. p. 1 – 5.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. *O período de observação da escola: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos e ações de uma antiga conhecida nossa*. Natal: Ed. UFRN, 2009. (Módulo de Orientação).

BICCAS, Maurilane de Souza. O impresso pedagógico como estratégia de formação: *Revista do Ensino de Minas Gerais (1925 – 1940)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. Impresso pedagógico como objeto e fonte para a história da Educação em Minas Gerais: *Revista do Ensino (1925 – 1940)*. In: MORAIS, Christianni Cardoso, et al. (Org.). *História da Educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

BORGES, Vera Lúcia Abrão. Modernização, democracia e caráter nacional da educação em Minas Gerais, pela análise da revista do Ensino. 1925 a 1929. *Educação e Filosofia*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2002. p. 111-134.

BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1831*, p. 8, vol. 1. In. Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp14/Legimp-14_5.pdf. Acesso: 14 ago. 2012.

CAPEL, Horácio. *Filosofia y ciência em la Geografia contemporânea: uma introducción a la geografia*. Barcelona: Barcanova, 1981.

CARVALHO, Delgado de. *Geographia do Brasil*, tomo I. Rio de Janeiro: Impressões Artísticas, 1913.

_____. *Methodologia do Ensino Geographico*. Petropolis: Typographia das Vozes de Petropolis, 1925.

_____. *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1970.

CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário S. Genta. O movimento dos professores e a organização da categoria profissional: estudo a partir da Imprensa Periódica Educacional. In: CATANI, Denice Bárbara. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177 -229.

CLAVAL, Paul. *História da Geografia*. Lisboa: Edições 70, 2006.

CODELLO, Francesco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa*, de Godwina Neill. v. 1. São Paulo: Imaginário e Ícone, 2007.

COSTA, Patrícia Coelho. Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho. *Est. Hist., Rio de Janeiro*, v. 24, n. 48, p. 265-283, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862011000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Delgado de Carvalho: a trajetória de um educador. In: IBGE. Documentos para Disseminação. *Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro*. Rio de Janeiro. 2009. p. 39 – 52.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Coleção Atualidades pedagógicas).

DIAS, Angélica Mara de Lima; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. GeografiAção: aprender brincando. *Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos*, Porto Alegre: 2010. p. 1 – 9.

ESPOSEL, José Pedro. A projeção luminosa no ensino da Geografia. *Revista Brasileira de Geografia: Curso de férias para o aperfeiçoamento de professores de Geografia do ensino médio*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1967. p. 16 – 22. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias>. Acesso em: 11 nov. de 2013.

GATTI, Bernardete, ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian., PFAFF, Nicole. (Orgs.). *Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GÁUDIO, Rogata Soares Del.; BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. *Revista Terra Livre*. Presidente Prudente: Ano 23, v.1, nº 28. Jun/Jul, 2007. p. 177 – 196.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GONÇALVES, Aldo Oliveira. *A cartografia escolar e o ensino de Geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático*. João Pessoa: UFPB, 2010. (Dissertação de mestrado).

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica; padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 230-254.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

KROPOTKIN, Piotr. *O que a Geografia deve ser*. Tradução de José Willian Vesentini. São Paulo: AGB, 1986. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/texto08.htm>. Acesso em: 11 maio 2013.

LACOSTE, Yves. *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MACHADO Lia Osório. História do Pensamento geográfico no Brasil: elementos para um programa de pesquisa. *Revista Terra Livre*. Rio de Janeiro: Ano I, n. 1, jan/jun. 2000. p. 110-134.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru: EDUSC; Brasília: INEP, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MORAES, Jerusa Vilhena. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. In: CASTELLAR, Sônia. (org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. *A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX – XX): projetos, práticas, materialidades*. (Projeto de Pesquisa) São Paulo: PUC, 2012.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual*. (Dissertação de mestrado). João Pessoa. UFPB, 2007.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PROENÇA, Antônio Firmino. *Como se ensina geografia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, s/d.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre Educação e Geografia*. Biblioteca Terra Livre. São Paulo: 2012.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. *A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837 – 1942)*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC, 1996.

_____. Por uma geografia moderna em sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*. Ano 08, número 15, 2009, p. 75-94. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewArticle/270>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. *Terra Brasilis [On line]*, 2012, p. 1-9. Disponível em: <http://terrabrasilis.revues.org/293>. Acesso em: 14 maio 2013.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. *A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. USP, 2005.

SEBARROJA, Jaume Carbonell; et al. (org.). *Pedagogias do Século XX*. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Ana Maria Radaelli da.; FIOEREZE, Zélia Guareschi. Geografia, Ciência e Ensino. *In: Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: v. 6, n. 2. 1999, p. 91-101.

SILVA, Eunice Isaias da. *A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo da cidade*. (Tese de doutorado). Goiânia. UFG, 2010.

SILVA, Rosana Nogueira. *O Movimento Educacional Escolanovista e a Geografia como Disciplina Escolar – Permanências e Mudanças*. (Dissertação de Mestrado). João Pessoa: UFPB, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy.(org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. *Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade*. (Tese de doutorado). Presidente Prudente. UNESP, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930): escolarizando jogos para produzir eficiência dos corpos. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: III Congresso Brasileiro de História da Educação. , 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. (et al). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VESENTINI, José Willian. Comentário. In: KROPOTKIN, Piotr. *O que a Geografia deve ser*. São Paulo: AGB, 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VLACH, Vânia Rubia. A Propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. In: _____. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Ler, 1991. p. 35-43.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar. In: *Cad. CEDES*. Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 165-184. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 15 mar. 2012.

ZARUR, Jorge. A geografia no ensino secundário. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1941. p. 227-269. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1941_v3_n2.pdf. Acesso em: 11 nov. 2011.

REVISTAS

- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 1., n 3., 1925.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 1., n 6., 1925.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 1., n 9., 1925.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 2., n 10., 1926.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 2., n 13., 1926.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 2., n 14., 1926.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 2., n 15., 1926.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 2., n 16., 1926.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 2., n 17., 1926.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 3., n 20., 1927.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 3., n 23., 1927.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 3., n 24., 1927.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 5., n 50., 1930.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 5., n 51., 1930.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 5., n 52., 1930.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 6., n 53., 1931.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 6., n 54., 1931.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 6., n 55., 1931.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 8., n 79., 1933.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 8., n 80., 1933.
- Revista do Ensino. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução Pública. v 8., n 81., 1933.