

Gabriele Barbosa Luiz

# **METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO PERÍODO ESCOLANOVISTA (1960)**



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



**METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA  
NO PERÍODO ESCOLANOVISTA (1960)**

**Gabriele Barbosa Luiz**



**GABRIELE BARBOSA LUIZ**

**METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO  
PERÍODO ESCOLANOVISTA (1960)**

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica  
2024



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora*

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

**Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES**

**Parecerista: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (UNESP - Faculdade de Ciências - Departamento de Educação).**

**Capa: Imagem gratuita de Ondřej Šponiar por Pixabay**

*Ficha catalográfica*

---

L953m Luiz, Gabriele Barbosa.  
Metodologias de ensino de geografia no período escolanovista (1960) / Gabriele Barbosa Luiz. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.  
87 p. :il.  
CAPES  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5954-476-9 (Impresso)  
ISBN 978-65-5954-477-6 (Digital)  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-477-6>  
  
1. Ensino - Metodologia. 2. Geografia – Estudo e ensino – 1960-1969. 3. Escola nova. I. Título.

CDD 370.150

---

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”*  
(FREIRE, 1996, p. 32).



## SUMÁRIO

Prefácio   <i>Márcia Cristina de Oliveira Mello</i> .....	9
Introdução.....	11
1. As orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia.....	25
1.1. Eloísa de Carvalho: os aspectos da vida e da obra.....	37
1.2. As orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia, contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960).....	49
1.3. O Estudo dirigido e a aula expositiva.....	57
1.4. A técnica da observação direta, escrita por Eloísa de Carvalho, em 1960.....	63
1.5. A atualidade das técnicas de ensino de Geografia que envolvem a saída à campo.....	71
Considerações finais.....	79
Referências Bibliográficas.....	81



## Prefácio

É com intenso orgulho que apresento este livro de Gabriele Barbosa Luiz que traz os resultados de pesquisa realizado junto ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia da FCTE/UNESP, com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A autora apresenta alguns dos aspectos da história do Ensino de Geografia no período da Escola Nova brasileira, momento de intensa produção sobre as práticas pedagógicas, especialmente desenvolvidas por professores e professoras, dentre eles e elas destacou-se a geógrafa Eloísa de Carvalho.

Dentre as fontes documentais, Gabriele apresenta a carta escrita por Eloísa de Carvalho na década de 1940, quando a professora buscava um lugar ao sol no campo pedagógico, escolhendo com coragem o Ministro da Educação à época como interlocutor.

Os resultados da pesquisa dão voz a uma professora de Geografia, representativa de um dos sujeitos ocultos das práticas pedagógicas, cujas histórias foram muitas vezes silenciadas, assim como de tantas mulheres professoras que atuaram no passado recente no campo educacional brasileiro. Suas ideias representam fatos que aconteceram socialmente, mas que certamente aconteceram anteriormente ou simultaneamente no campo cultural, já que os silêncios podem significar que debates foram abandonados ou ocultados, e que agora ganham evidência nas pesquisas cujo percurso

teórico e metodológico se alinham à pesquisa de fundo histórico desenvolvida com seriedade por Gabriele.

Assim, a autora revela aspectos das práticas de ensino de Geografia que mexem com a gênese das orientações didáticas destinadas aos professores, quando foram fortemente marcadas pelo uso de recursos didáticos e processos de ensino ativos, que acrescentaram outras variáveis possíveis ao processo ensino-aprendizagem, não ingenuamente.

Neste sentido, a leitura do livro possibilitará o encontro com os sentidos atribuídos à técnica da observação direta, proposta por Eloísa de Carvalho, que assumiu os princípios pedagógicos da participação ativa do sujeito na construção de sua aprendizagem. Tais princípios auxiliam na compreensão de modelos pedagógicos que marcaram uma época e influenciaram os professores de hoje, especialmente aqueles que se engajam na luta política pela educação.

*Márcia Cristina de Oliveira Mello*

Outubro de 2023

## Introdução

Albuquerque (2011) destacou as características importantes de dois momentos do percurso histórico da constituição da Geografia como disciplina escolar no Brasil. O primeiro correspondeu a constituição do saber escolar geográfico e a institucionalização da disciplina. O segundo esteve relacionado a articulação entre as ideias da Geografia moderna ou científica e as inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova, especialmente, trazidas pelo professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980).

No primeiro momento, entre a década de 1830 e 1910, a disciplina Geografia se compôs com os propósitos e as finalidades específicas, de acordo com o papel da escola da época e influenciada pela abordagem da Geografia clássica. As práticas escolares da Geografia envolviam os métodos, os conteúdos e os materiais didáticos que priorizassem uma abordagem geográfica fundada em nomenclaturas, referente aos países e as cidades estrangeiras e tinham a memória como o centro do processo de ensino. Um marco importante daquela época foi a legitimação da Geografia como disciplina escolar, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, cujo modelo pedagógico orientou o currículo das escolas em nosso país (Albuquerque, 2011).

Nas primeiras décadas do século XX, houve a divulgação dos preceitos da Escola Nova no Brasil, “[...] abarca o período entre 1911 e a década de 1930 [...]” (Albuquerque, 2011, p. 21). Na mesma época, tivemos a influência da recém-criada Geografia moderna no

país e a sua articulação com a Pedagogia científica, sucedendo a institucionalização de uma Geografia acadêmica, com a finalidade de formar professores para o então ensino secundário. Sequencialmente, foram criados os cursos superiores de Geografia e História, que possibilitaram uma relação com os debates na academia, interferindo diretamente na elaboração do currículo e na política de formação dos professores, definindo então um novo olhar sobre o ensino de Geografia.

Delgado de Carvalho contribuiu significativamente para que a Geografia se renovasse do ponto de vista institucional, teórico e metodológico, no contexto da introdução da Geografia moderna na escola brasileira. A meta do autor era trazer as inovações para os professores, nas abordagens dos conteúdos e das metodologias, por meio de uma orientação científica que articulasse a Geografia e a Pedagogia.

No que se referem aos instrumentos, as técnicas e os recursos didáticos para o ensino de Geografia, Delgado de Carvalho foi ampliando, a partir de seu manual de ensino *Methodologia do ensino geographico: introdução aos estudos de Geographia moderna* (1925), as possibilidades de usos das representações gráficas; da observação sistemática; da orientação pelo professor do local ou objeto a ser representado; da leitura de mapas - contribuindo na explicação do texto geográfico; de figuras ou gráficos; do diagrama; do cartograma; do estereograma; e da visualização efetiva dos acidentes geográficos ou a visualização das representações sólidas; além dos recursos auxiliares do mapa e do texto geográfico, que abrangiam as gravuras, as fotografias, os cartões postais, as projeções fixas e as fitas cinematográficas.

A proposta de renovação pedagógica das escolas brasileiras do início do século XX teve proximidade com a Pedagogia de Dewey (1934-2001), que influenciou diretamente na elaboração do currículo de formação docente, valorizando o contato entre a teoria e a prática, tendo o educando como um elemento central da aprendizagem. Dewey considerou, em suas propostas, os resultados das pesquisas das ciências experimentais e a constituição de uma Filosofia da Educação. As suas ideias tiveram uma grande importância no debate pedagógico e influenciaram as propostas curriculares.

Uma intervenção marcante da época, do ponto de vista da ciência geográfica, foi introduzida por Pierre Monbeig (1908-1987), Aroldo de Azevedo (1910-1974) e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1906-2002). Este grupo de professores e alunos da Universidade de São Paulo (USP) fizeram parte de uma comissão, formada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), para redigir uma proposta contendo os conteúdos, as orientações metodológicas e as idealizações para o currículo de Geografia na escola secundária, no ano de 1935. Eles “[...] contribuíram para a criação do currículo, introduzindo interpretações científicas sobre “o que” ensinar e “como” ensinar os conteúdos geográficos [...] uma renovação quanto ao método e análise dos fatos geográficos” (Mello; Cuani Junior, 2020, p. 7).

Monbeig, Azevedo e Carvalho estabeleceram uma importância aos aspectos psicológicos no processo de aprendizagem do aluno. A aprendizagem deveria ocorrer de modo gradativo e paciente, considerando a realidade do aluno e conforme as abstrações fossem sendo codificadas, a complexidade dos assuntos poderia ser aumentada. A seleção de conteúdos deveria ocorrer na intenção de que os alunos se sentissem motivados ao estudo geográfico, com a

busca da integração dos elementos físicos, humanos, culturais e o incentivo aos alunos no interesse pelos estudos em nível superior. Assim, seria “[...] garantido ao estudante uma formação cultural e reflexiva sobre as questões que abrangem a sociedade e o espaço [...]” (Mello; Cuani Junior, 2020, p. 11).

Esta proposta de currículo, caracterizada pela orientação escolanovista, foi elaborada entre o otimismo pedagógico e o patriotismo nacionalista, já que “Na década de 1930, com as mudanças sociais e econômicas que o Brasil passava, as relações pedagógicas também se moldaram para atender as necessidades de uma ascendente economia industrial” (Mello; Cuani Junior, 2020, p. 13).

Ainda, segundo Castro (1967), a fundamentação psicológica das Ciências da Educação e a sua orientação sistemática representaram a base para se entender o desempenho escolar. Desta forma,

Os problemas fundamentais da Didática referem-se aos objetivos da atividade escolar, aos conteúdos a aprender, à direção técnico-metodológica da aprendizagem e à função do professor, mas situando-se todos em relação ao aluno, referem-se à linha evolutiva de seu desenvolvimento (Castro, 1967, p. 12).

Naquele momento, além de Dewey, foram essenciais as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) e a sua Psicologia genética para a Didática. Nesse sentido, Piaget ressaltou a gênese das funções adaptativas dos homens e os mais variados aspectos da evolução mental da criança. Com Piaget, foi aberto um campo de investigações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, dispondo de um ponto de vista integrador na Psicologia, em que procurou demonstrar um grau de integração entre as etapas do desenvolvimento da inteligência.

A Psicologia do desenvolvimento considerava que o estudante seria um ser em contínua evolução. Toda e qualquer conduta, para Piaget, poderia ser analisada e compreendida em quatro aspectos: energético, afetivo, funcional (dinâmico) e cognitivo (estrutural) (Castro, 1967).

Certamente, a Didática do ensino de Geografia foi marcada pela teoria piagetiana, de base escolanovista, pensada no segundo momento da história do ensino de Geografia no Brasil, conforme delimitado por Albuquerque (2011).

Além de Delgado de Carvalho - legítimo representante da Didática da Escola Nova - Antonio Firmino de Proença (1880-1946) e João Toledo (1879-1941) debruçavam-se sobre a questão da escolha de métodos e técnicas de ensino ativos para a Geografia escolar. Eles tiveram publicados os manuais de ensino *Como se ensina Geographia*, de autoria de Proença, e *Didactica*: nas escolas primárias, de João Toledo.

Santos (2005) desenvolveu o estudo minucioso sobre esses manuais de ensino. A pesquisadora destaca que eles estabeleciam orientações, dentre tantas outras, para o uso de atividades extracurriculares - aquelas aplicadas antes ou depois das atividades da sala de aula, em ambiente externo a ela - como a observação dos acidentes geográficos ao redor da escola e em forma de excursão, assim como a visualização do pátio, em tabuleiro de areia e chão de terra.

A observação está presente na Geografia desde a antiguidade, seja ela direta ou indireta, através de relatos de viagens. Desta forma, a orientação metodológica indicava que “O ensino da Geografia também deveria ser iniciado pela observação, seja ela direta, na localidade, seja indiretamente, sobre os lugares longínquos” (Santos, 2005, p. 83).

As atividades didáticas sugeridas por Carvalho, Proença e Toledo traziam os exercícios cartográficos, com a utilização de recursos didáticos. Entre eles, havia a observação dos mapas murais; as estampas; as gravuras; os cartões postais; o cinematógrafo; a modelagem; o uso de cadernos com os contornos das cartas; os esboços cartográficos; os diagramas; os globos; os compêndios; as monografias; e as lanternas de projeção. Assim, a cartografia auxiliava na aprendizagem dos contornos das regiões, bem como as suas posições e as suas distâncias. Também, as lembranças históricas dos lugares poderiam ser recuperadas através das informações e dos traçados dos mapas.

De acordo com Santos (2005), Carvalho, Proença e Toledo avançaram quanto a forma de se ensinar Geografia à época e criticavam o ensino geográfico tradicional, revelando ser um erro iniciar o estudo pela análise da sala de aula, sem considerar a relação com a realidade, transformando a aula de Geografia em uma aula de linguagem, contendo apenas os termos abstratos e as simbologias. Para os autores,

O aprendizado, assim, deveria se dar de forma prática, na qual os alunos deveriam interagir com os materiais que levavam ao conhecimento e com a natureza [...] deveria se dar sempre através do concreto, da participação ativa do aluno observando a natureza ou através da manipulação de materiais auxiliares do ensino. Tratava-se de *aprender com o próprio esforço* (Santos, 2005, p. 109).

Sobre o contexto de produção da Didática da Geografia, de base escolanovista, Batista (2018a) analisou o movimento pedagógico da Escola Nova, incluindo os novos métodos de ensino contidos nas

premissas do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. O pesquisador sustenta que desde a primeira metade do século XX, o ensino de Geografia foi pensado por um grupo restrito de intelectuais, que conduziram uma hegemonia pedagógica, com as metodologias ativas. É a partir desse movimento, que podemos entender muitas discussões presentes até os dias atuais no discurso da Geografia escolar, como, por exemplo, a apropriação dessas orientações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a reorganização do Ensino Médio.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* representou um marco importante de ruptura na década de 1930, sendo um documento que prescrevia as transformações pelas quais as instituições de ensino deveriam passar na época, envolvendo as temáticas baseadas em valores democráticos, como o laicismo, a educação gratuita e obrigatória. O *Manifesto* procurava romper com o ensino verbalista e a prática docente tradicional, considerando a educação democrática fundamentada na “hierarquia das capacidades” (Batista, 2018a). Era apoiado nos estudos científicos e experimentais das áreas educacionais, considerando a criança como o foco do processo de ensino, assim como pregava uma reforma urgente na formação de professores e a sugestão de recursos, conforme “[...] a imprensa, o disco, o cinema e o rádio” (Azevedo *et al*, 2010, p. 62 *apud* Batista, 2018a, p. 92).

O planejamento do ensino direcionava a busca de uma revolução educacional, por meio das metodologias de ensino ativas e participativas, ligadas a construção de uma nova nação. Portanto, “[...] muitas das questões colocadas por esse *Manifesto* agiriam enquanto distribuidoras dos arranjos argumentativos hegemônicos nas décadas seguintes acerca da educação brasileira” (Batista, 2018a,

p. 89). Como consequência, tornou-se responsabilidade conjunta do estado e dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas aproximadas aos ideais de protagonismo do aluno, introduzindo-o no mundo científico através de sua experiência cotidiana, acrescentando o conhecimento escolar multidisciplinar e significativo.

Além disso, era constatado também uma insuficiência do ensino frente as novas demandas sociais, determinando uma necessidade de melhoria qualitativa e quantitativa para transformar o Brasil em um país desenvolvido e geopoliticamente poderoso. As mudanças estruturais de ordem filosóficas e sociais eram necessárias. As novas propostas incluíam o saber científico, o progresso econômico e a ordem. “É daí que se postulou o Manifesto como uma frente de ação, e a Escola Nova como uma forma estratégica de operacionalidade” (Vidal, 2013, n.p *apud* Batista, 2018a, p. 89).

O ensino deveria ser, então, uma atividade dirigida em concordância ao desenvolvimento natural, as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente na vida nos alunos, considerando o tempo e o espaço escolar. Os conteúdos considerariam a sua natureza “socialmente útil” (Azevedo *et al*, 2010, p. 40 *apud* Batista, 2018a, p. 91), atrelados ao meio vivo e natural, aos interesses, as necessidades e as atividades dos alunos.

A essência pedagógica para a Escola Nova envolvia, portanto, o trabalho da criança na sala de aula e em atividades extracurriculares. Caberia ao professor encontrar as estratégias didáticas para submeter os conteúdos aos interesses dos alunos, assim como a articulação da escola ao meio social, a solidariedade, o serviço social e a cooperação. A nova escola seria guiada pelo alcance das experiências concretas da vida, seguindo a premissa de que:

[...] o aluno aprende pelo trabalho que faz em vista das suas necessidades; essas são “espontâneas”, “alegres” e “fecundas” e, transformando-se de acordo com as etapas da evolução intelectual da idade da criança, que vai se adaptando às demandas “psicobiológicas do momento” (Batista, 2018a, p. 91).

Ao questionar se houve, de fato, uma aplicação do escolanovismo em sala de aula, Batista (2018b) argumenta que foram raros os momentos em que o ensino de Geografia se voltou para si mesmo e para as suas próprias teorias pedagógicas, com a falta de uma Filosofia da Geografia escolar, que poderia ter promovido um estudo atento e permanente desse conhecimento. “Desde a *Didática Magna* de Jan Comenius, cujo lema maior seria elaborar um método universal para ensinar tudo a todos, a autoria docente vem sendo posta em xeque quase que diariamente” (Batista, 2018a, p. 88).

Diante as bases da Pedagogia de Comenius (1592-1670), os professores foram perdendo a sua autonomia pedagógica, transformando-se em reprodutores de teorias e metodologias que outros mais capacitados elaboravam. Assim, a interferência Comeniana esteve presente na prática pedagógica e “[...] os professores permaneceram sendo vistos num papel subalterno, situação intensificada pelas próprias autoridades universitárias presentes nas Faculdades de Educação. Essas, com efeito, continuam a responder como o ensino de Geografia deveria ser” (Corazza, 1996, n.p; Alves, 2015, n.p *apud* BATISTA, 2018a, p. 88).

Por outro lado, na década de 1940, em consonância com o debate acadêmico escolanovista, foi criado o periódico *Boletim Geográfico*, com o intuito de modernizar o pensamento geográfico brasileiro, consequentemente refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Geografia. O periódico operou enquanto veículo de

divulgação das informações geográficas e acadêmicas em formato de *Boletim*, tendo o seu lançamento em abril de 1943. “[...] essa revista, de 1943 a 1970, trazia seções específicas destinadas à educação, sendo a principal delas a “Contribuição ao ensino” (Batista, 2018a, p. 94-95).

O *Boletim* ganhou fôlego devido “[...] a qualidade dos materiais apresentados, assim como a rigidez técnica dos conteúdos descritos, o que, na visão de Prêve (1989), demonstrava um respeito com o professor da Escola Básica e uma preocupação em mantê-lo atualizado” (*Ibid.*, p. 95). Entre os autores colaboradores do periódico, estavam renomados geógrafos, técnicos e professores. Neste livro, destacaremos a contribuição de Eloísa de Carvalho.

Complementarmente, o *Boletim Geográfico* incentivava a orientação metodológica para a formação de alunos protagonistas e dinâmicos, que “[...] estudam o meio, propõem soluções para problemas contiguamente localizados e, é claro, desenvolvem o gosto pela intervenção” (*Ibid.*, p. 95). Desse modo, alcançou avanços na expansão da Pedagogia ativa no ensino de Geografia.

Por meio da Pedagogia ativa, as atividades e os recursos didáticos eram destacados como determinantes no processo de aprendizagem. A partir disso, nessa perspectiva, estavam incluídas as excursões geográficas, os estudos dirigidos, a solução dos problemas, as imagens e os textos jornalísticos. Todos eles estariam repletos de elementos essenciais para a execução da atividade reflexiva pelos alunos, induzida pela Pedagogia ativa, envolvendo a dimensão ilustrativa, heurística e a experimentação.

Os alunos também precisariam observar, analisar, ir a campo, inovar, criar, difundir, e, se isso não fosse possível, a escola deveria

fornecer um conjunto de materiais que simulassem esses contatos, incluindo as gravuras, as imagens, as coleções e os museus internos.

Nas décadas de 1940 e 1950, os autores do *Boletim* consideravam a organização curricular do ensino secundário, em que os conteúdos eram voltados para os estudos sobre o universo, trazendo a Geografia Física, a Geografia Geral, a Geografia da População, os principais países de cada continente e, finalizando, os estudos sobre o Brasil. Teoricamente, os professores recebiam as orientações didáticas sobre os usos dos recursos e das técnicas de ensino utilizadas em sala de aula, para o processo de ensino desses conteúdos. Geralmente, as técnicas abordavam as atividades para as aulas expositivas, com uma preocupação destinada para a técnica do estudo do meio.

A partir disto, eram indicados os usos de recursos variados, como os filmes, os museus, os laboratórios, os perfis causais, os pluviômetros, os livros didáticos, o globo, o flanelógrafo, a esquematização no quadro, a sala-ambiente, o atlas geográfico escolar, as cartas e projeções, as ilustrações e os desenhos didáticos.

Os recursos audiovisuais tiveram uma maior atenção após a segunda guerra mundial “[...] tendo por base teorizações da psicologia [...] empirista nos limites do método intuitivo [...]” (Préve, 1989, p. 211). Muitas experiências relacionadas a Didática da Escola Nova e ao ensino de Geografia foram consideradas como bem-sucedidas pelo periódico e publicadas no *Boletim Geográfico*. Dentre elas, selecionou-se a técnica da observação direta - descrita por Eloísa de Carvalho, para análise.

Para a autora, uma das técnicas de ensino capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, frente aos seus objetivos, seria a observação direta sobre a natureza. Tal processo era considerado fundamental para a compreensão da Geografia local, em

uma constante sintonia entre a natureza e a sala de aula. Esta orientação é encontrada nas premissas de Antonio Firmino de Proença, quando indicava que o ensino deveria ter uma sequência lógica dos fatos, partindo das particularidades que constituem o seu aspecto geral.

A orientação moderna para o ensino de Geografia divulgada em nosso país, conforme Albuquerque (2011), entre 1911 e 1930, se manteve presente, pelo menos no campo teórico, até os anos de 1970, quando foi substituída por novos contextos, problemas e proposições vinculadas a perspectiva da Pedagogia Tecnicista e a introdução da disciplina de Estudos Sociais no currículo das escolas. Nesse sentido, os “modos de dizer” nem sempre corresponderam nas escolas a “arte de fazer” (Chartier, 2000).

Por outro lado, Rocha (1996) esclarece que após 1970, ocorreram os debates referentes a Geografia crítica articulada com as produções pedagógicas, principalmente aquelas fundadas na Pedagogia dos conteúdos, com a vertente do Dermeval Saviani ou na Educação Popular, defendida por Paulo Freire, que incentivaram grandes debates e possibilitaram as experiências significativas para certos avanços no ensino de Geografia.

Assim, certamente tivemos muitas experiências de professores, escolas e instituições que se esforçaram para superar a forma tradicional de se ensinar Geografia, diante ao descontentamento relacionado a esse modelo de ensino e a necessidade de reformulação da educação.

Os resultados demonstrados neste livro revelam que a apreensão de conceitos e métodos já existentes tem uma importância significativa para o educador, tornando-se um alicerce para a sua formação e possibilitando as condições de avanço na prática escolar.

Por estas razões, inicialmente, tornou-se importante compreender melhor as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia, evidenciando o contexto da produção escolar à época. Também, identificou-se as técnicas de ensino da Geografia utilizadas na escola secundária brasileira, especialmente as que dão encaminhamentos para as atividades extracurriculares, do início do século XX até a década de 1960. Nesse sentido, os dados coletados foram sistematizados em formato de quadros e gráficos, considerando o tipo de atividade, os autores e o ano de publicação. Após, foi ressaltado os aspectos da vida e a contribuição da professora Eloísa de Carvalho. Para isso, destacou-se as orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia, contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960). Sequencialmente, foi detalhada a técnica da observação direta. Por fim, demonstrou-se a atualidade das técnicas de ensino de Geografia que envolvem a saída à campo, contendo os exemplos da aplicação de alguns exemplos práticos.

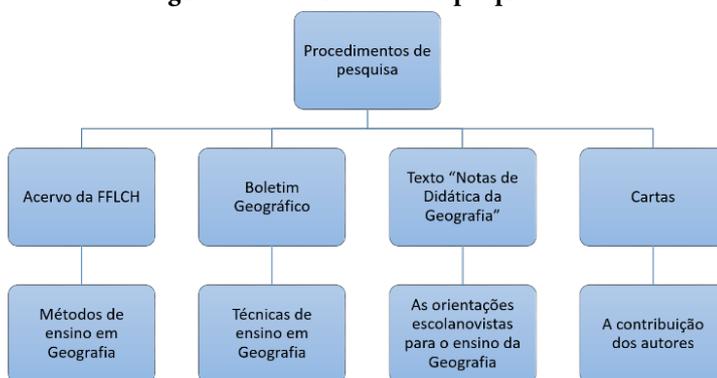
A investigação consistiu em pesquisa bibliográfica e documental. Desse modo, utilizou-se o acervo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, incluindo os periódicos da época escolanovista, principalmente os artigos do *Boletim Geográfico*, cujos temas se aproximam do ensino e as outras fontes documentais, tais como os relatórios da universidade.

A fonte privilegiada de pesquisa foi o texto “Notas de Didática da Geografia”, escrito por Eloísa de Carvalho, em 1960. Para o relato de vida da autora, foram utilizados os arquivos referentes a extinta Universidade Nacional de Filosofia, como as cartas, predominantes no Dicionário histórico-biográfico brasileiro, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, disponível no site: <http://cpdoc.fgv.br/>.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos anos de 2020 e 2021. O interesse pela temática surgiu durante a graduação, no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

A seguir, na figura 1 abaixo, foram sintetizadas as principais ideias referentes aos procedimentos de pesquisa.

**Figura 1 - Procedimentos de pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

# 1.

## **As orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia**

Saviani (2012) conceitua a concepção pedagógica Nova ou Moderna, como sendo uma concepção pedagógica renovadora, fundamentada em um pensamento filosófico, que é conduzido pela existência, vida e atividade. Baseado nisso, a natureza humana passou a ser mutável, motivada por sua existência. No que diz respeito a esse padrão, a sua disseminação teve como referência o paradigma escolanovista. De acordo com o panorama moderno, a educação aderiu a criança como um modelo de ampliação para a investigação sobre o meio educativo pedagógico. Os interesses dessas análises tornaram-se as vivências, o psicológico, os métodos, o aluno, o interesse e a espontaneidade, utilizando uma Pedagogia focada na orientação experimental, com o auxílio da Biologia e da Psicologia.

Castro (1967) demonstra que na época, o movimento da Escola Nova revelou o caráter psicológico voltado para o entendimento relacionado ao conhecimento da criança e do adolescente para a ação educativa. Buscando expandir essa concepção no ensino, houve o auxílio, mediante a orientação do professor na compreensão do desenvolvimento do educando e o seu ajuste à sociedade. No decorrer disso, era constatado a compreensão do processo de desenvolvimento que conduzia o indivíduo desde o nascimento até a adolescência, considerando os fenômenos de hereditariedade, crescimento, maturação, aprendizagem e vida social.

Assim, como evidencia Santos (2005), a metodologia do ensino de Geografia passou a considerar os exemplos das recomendações de exploração da Geografia local e o uso do recurso da imaginação, com as atividades que levassem os alunos a imaginar a direção dos elementos geográficos, aliado a atuação do ser humano no espaço territorial, na economia, na política e na sociedade.

Como reforçam Mello e Cuani Junior (2020), o modo de pensar o ensino de Geografia no Brasil, com a orientação da Geografia moderna, foi associado aos princípios da Didática da Escola Nova, introduzida como um campo de ensino e pesquisa. Os manuais de ensino, como os de Delgado de Carvalho, consideravam a atividade do aluno como o ponto de partida para as aulas de Geografia, envolvendo os interesses e as necessidades das crianças. A aprendizagem aconteceria por meio de algo concreto, que possibilitasse observar a natureza ou através da utilização de recursos didáticos capazes de auxiliar os alunos nas lembranças de paisagens e na compreensão dos elementos geográficos.

Além disso, foram introduzidas as novas concepções sobre a sociedade, o homem, a criança, o aluno, o ensino e aprendizagem. “A nova concepção de aluno tinha em vista promover o desenvolvimento ‘natural’ do educando, possibilitando a sua formação de personalidade, o que alterou assim o aspecto interno da escola” (Mello; Cuani Junior, 2020, p. 4-5).

Carvalho acreditava que a escolha do conteúdo geográfico deveria iniciar-se pelo meio em que vivia o aluno, refletindo sobre a sala de aula e a escola, prosseguindo para o estudo dos conceitos relacionados aos fenômenos geográficos. Para ele, a forma de ensinar Geografia estava diretamente associada ao exercício da observação direta do meio, considerando o papel essencial do professor, as

interferências do fator humano e as atividades do homem. Dessa maneira, o ensino geográfico se efetivava de maneira simplificada, composto pela construção simulada, por exemplo, dos acidentes geográficos em tabuleiros de areia, das molduras de argila, da atividade de construir, localizar e completar os mapas. Carvalho também incentivava o método de ensino por meio dos círculos concêntricos, partindo do grau de complexidade menor até o mais alto, na presença dos assuntos mais próximos da realidade do aluno e avançando o aprendizado para a escala global. “Dessa forma, o ensino partiria de palestras com os alunos sobre os lugares que conhecessem para, depois, definir geograficamente, o assunto em questão” (Santos, 2005, p. 80).

João Toledo estipulava que as primeiras lições de Geografia deveriam ser ensinadas concretamente, vendo as paisagens locais, conferindo as denominações dos acidentes geográficos encontrados no decorrer do passeio, seguido por um diálogo traçado pelo professor. Após o passeio, recomendava-se a elaboração de desenhos, retratando as características dos cenários encontrados. Para o autor, a natureza era uma grande colaboradora no entendimento do ensino progressivo, necessitando a provocação da curiosidade nos alunos, o estímulo para a busca de um maior conhecimento sobre o tema e a divisão correta dos tempos destinados a cada um dos ramos da Geografia. O roteiro dessa atividade englobava os assuntos conhecidos pelos alunos e, aos poucos, iria evoluindo, rumo aos conteúdos desconhecidos (Santos, 2005).

Proença ressaltava a observação dos fatos da localidade dos alunos, ocasionando os elementos de comparação e a construção de imagens das coisas distantes. Ele defendia o método de concentração, agrupando os assuntos que tivessem relações entre si e estudando-os

em conjunto, com o auxílio da ilustração de lugares, da natureza, da vida social e da localização nos mapas, através dos exercícios cartográficos.

O ensino deveria ter uma sequência lógica dos fatos, partindo das particularidades que constituem o seu aspecto geral e envolvia o concreto antes do abstrato. “Aplicados a Geografia, quer isto dizer que a observação das coisas e a consideração dos fatos hão de proceder a formulação das definições, leis e princípios” (Proença, s/d, p. 35 *apud* Santos, 2005, p. 82).

Diante os aspectos recomendados pelos autores, a observação direta sobre a natureza era fundamental para a compreensão da Geografia local, em uma constante sintonia entre natureza e os conteúdos escolares. Ao ar livre, estava o incentivo a imaginação das crianças sobre o que existiria além do horizonte.

A Geografia escolar brasileira no século XX passou por questionamentos significativos, associados as orientações teórico metodológicas, implementadas durante a sua consolidação como disciplina nos currículos do século XIX, marcado pela aplicação do modelo da Geografia tradicional em sua prática de ensino. Apoiada em mudanças, perante os fatores sócio históricos, a Geografia frente a transformação da Educação brasileira debateu uma nova proposta de ensino, iniciada oficialmente com a reforma Luiz Alves-Rocha Vaz. Conforme Romanelli (1993, p. 45) *apud* Rocha (2000, p. 1),

[...] no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; [...] no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização [...].

Por meio disso, era garantido o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, em um cenário de discussões ligadas a necessidade de ampliação do acesso a escolarização, bem como as formas de se repensar a escola, por parte das funções, das técnicas, dos currículos e das metodologias. Esse período foi acompanhado pelo conflito entre os professores que defendiam a concepção tradicional da Geografia e aqueles que eram favoráveis a renovação do ensino.

Segundo Rocha (2000), a reforma Luiz Alves-Rocha trouxe as alterações na educação escolar brasileira, mediante a vertente de professores que estavam empenhados em renovar o ensino de Geografia. A prioridade da reforma era beneficiar os dois níveis do ensino, representados pelo ensino secundário e o ensino superior. Diante as diversas modificações, estava a ampliação do curso secundário para seis anos e a inserção do regime seriado. Em meio a isso, acabou sendo imposto a uniformização de um currículo para todos os estabelecimentos oficiais do ensino secundário no país, tornando obrigatório os conteúdos indicados pelo Colégio Pedro II. Também, notou-se a introdução de uma educação voltada a consolidação do nacionalismo, com o intuito de atender os interesses dos detentores do poder.

No Brasil, foi manifestado um processo de transformação paradigmática da Geografia escolar, com destaque para a penetração da Geografia Moderna nas salas de aulas. No decorrer do processo de realização dessa nova concepção para os currículos oficiais, de modo a tornar-se o ensino padrão, foi verificado a cooperação do professor Delgado de Carvalho como o mentor principal do novo currículo ordenado para a disciplina.

O professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho efetivou os seus estudos na Europa, obtendo a influência das ideias liberais e

democráticas, convertendo-se em um defensor do progresso e da liberdade do indivíduo. Para ele, o objeto de estudo da Geografia seria a Terra, verificada como o ambiente modificado pelos seres humanos, propondo um conhecimento mais científico e defendendo o entendimento sobre a Geografia elementar. Nas aulas de Geografia humana, ressaltava a relevância da antropogeografia e o uso do método comparativo, estudando o universo com base na intervenção dos seus habitantes. Ferraz (1995, p. 55-56) *apud* Rocha (2000, p. 6) aponta que o método comparativo era um método científico, de fundamentação positivista-funcionalista:

[...] 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.

Nessa concepção, o principal assunto de estudo seria o meio em que vivia o aluno. Após, eram acrescentadas as informações sobre as noções de outras regiões, seguido por um caráter comparativo e o conhecimento sobre a Geografia da Pátria. O novo programa de ensino adotado pelo Colégio Pedro II abrangia as inovações do Delgado de Carvalho, caracterizado pelos seguintes aspectos:

[...] restituir aos fenômenos o seu quadro natural, graças à escolha das regiões naturais como base dos estudos fisiográficos; à preocupação de relacionar o máximo possível as questões da

“geografia pura” com as de geografia econômica [...] e finalmente, à resolução decidida de atualizar os assuntos, com a correta manutenção ou adoção de pontos práticos e a supressão de outros considerados menos necessários (Rocha, 2000, p. 8).

Posteriormente a reforma Luiz Alves, o novo programa de ensino da Geografia para a educação secundária do Brasil adotou a orientação moderna, difundida por Carvalho. O programa do primeiro ano foi organizado através dos estudos de astronomia, com a função de estudar a forma da Terra, os movimentos do planeta e aplicar a confecção de cartas geográficas. A segunda parte desse programa era focado no estudo de fisiografia e a terceira parte estava atribuída a Geografia humana. Na quarta divisão, encontrava-se a Geografia geral, definida pela fisiografia e a antropogeografia. Nesse sentido, era abordada a divisão regional, fundamentada nas diferenças naturais das áreas existentes na superfície terrestre, consolidando o conceito de região natural. A divisão política aparecia como um complemento.

No segundo ano, a proposta de ensino tinha relação com o nacionalismo. Assim, era valorizado o conhecimento da Geografia nacional, contendo os aspectos da geologia do território brasileiro, especialmente a economia local. Juntamente a isso, considerava o estudo regional, repleto pelos elementos naturais da paisagem, as características fisiográficas e a atuação humana. O quinto ano era direcionado para a astronomia e a cosmografia.

Delgado de Carvalho publicou um comentário sobre as características do ensino geográfico, na *Revista Brasileira de Geografia*, no ano de 1945. O seu discurso ressaltava a necessidade de abordagem sobre a existência do conjunto de fenômenos na Geografia, considerando as diversas relações entre eles. Para isso, seria designado

uma interdependência entre os aspectos físicos e humanos. Desta maneira, o aperfeiçoamento do ensino aconteceria através da contextualização sobre a relação entre o homem e a natureza, predominando a seleção de informações correspondentes as diversas idades, conduzindo para a realidade do aluno, a descrição geográfica e a utilização da ilustração. Era destacado também a contribuição do mestre, cabendo assim ao professor o dever de ajustador e organizador de uma sala-ambiente.

Paralelamente, Aroldo de Azevedo publicou um programa de Geografia para o curso secundário, na sessão de Contribuição ao ensino, da *Revista Brasileira de Geografia*, no ano de 1951. Ele determinou os programas para as séries ginasiais, sugerindo as noções de Geografia Física, Geografia Humana e Geografia Econômica. A partir dessa percepção, reconhecia que o estudo do mundo deveria ser realizado conforme os aspectos físicos, humanos, políticos, econômicos e culturais. Além disso, o autor acreditava que os professores precisavam adquirir um papel preponderante no auxílio da formação de personalidades, de modo a conhecer os alunos, as suas representações sociais e os saberes que traziam no decorrer de suas vidas.

**Figura 2 - Sumário contendo o texto publicado por Aroldo de Azevedo, no *Boletim Geográfico*, em 1951, intitulado “Programa de Geografia para o Curso Secundário”, disponibilizado na seção “Contribuição ao ensino”.**

<u>Sumário deste número</u>	
<b>EDITORIAL:</b>	Atividades da Secção Regional Nordeste — LINDALVO BEZERRA DOS SANTOS (p. 447).
<b>COMENTARIO:</b>	O Polígono das Sêcas Brasileiras — Eng. FLÁVIO VIEIRA (p. 451).
<b>TRANSCRIÇÕES:</b>	O Homem e a Amazónia — EDWARD C. HIGBEE (p. 467) — <i>Clima e Civilização: Teoria do Grau de Cultura</i> — Prof. EVERARDO BACKHEUSER (p. 483) — <i>A Geologia da Região Central de Minas Gerais</i> — E. C. HARDER e R. T. CHAMBERLIN (p. 492).
<b>RESENHA E OPINIÕES:</b>	O espírito geográfico da filosofia moderna — JOSUÉ DE CASTRO (p. 545) — <i>A propósito da “Revista de Geomorfologia Dinâmica”</i> — ANTÔNIO TELXEIRA GUERRA (p. 547) — <i>Plano nacional de transportes</i> — MAURICIO JOPPERT DA SILVA (p. 547) — <i>Conservação do Solo</i> — JOSÉ SETZER (p. 552).
<b>CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO:</b>	Programa de Geografia para o Curso Secundário — AROLDO DE AZEVEDO (p. 555) — <i>Problemas do Relêvo e da Estrutura do Brasil</i> — Prof. FRANCIS RUELLAN (p. 559)
<b>NOTICIARIO:</b>	CAPITAL FEDERAL — Câmara Federal dos Deputados (p. 564) — <i>Presidência da República</i> — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (p. 564) — <i>Conselho Nacional de Imigração e Colonização</i> (p. 564) — <i>Ministério da Guerra</i> (p. 564) — <i>Ministério das Relações Exteriores</i> (p. 564) — INSTITUIÇÕES PARTICULARES — <i>Sociedade Brasileira de Agricultura</i> (p. 565) — CERTAMES — <i>III Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia</i> — (p. 565) — <i>V Congresso Brasileiro de Geologia</i> (p. 565) — UNIDADES FEDERADAS — <i>Espírito Santo</i> (p. 565) — <i>Rio G. do Sul</i> (p. 566) — EXTERIOR — <i>Espanha</i> (p. 566).
<b>BIBLIOGRAFIA:</b>	REGISTOS E COMENTARIOS BIBLIOGRAFICOS — <i>Livros</i> (p. 567) — <i>Periódicos</i> (p. 569).
<b>LEIS E RESOLUÇÕES:</b>	LEGISLAÇÃO FEDERAL — <i>Ementário das leis e decretos publicados durante o mês de outubro de 1950</i> — <i>Leis</i> (p. 570) — <i>Decretos</i> (p. 570) — <i>Íntegra da legislação de interesse geográfico</i> — <i>Leis</i> (p. 574) — <i>Decretos</i> (p. 574) — LEGISLAÇÃO ESTADUAL — <i>Íntegra das leis, decretos e demais atos de interesse geográfico</i> — <i>Espírito Santo</i> (p. 576) — <i>Território Federal do Guaporé</i> (p. 578) — <i>Resoluções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</i> — <i>Conselho Nacional de Geografia</i> — <i>Diretório Central</i> — <i>Íntegra das resoluções de ns. 383 a 386.</i> (p. 580).

Fonte: Azevedo (1951).

**Figura 3 - Sumário contendo o texto publicado por Delgado de Carvalho, na Revista Brasileira de Geografia, em 1945, intitulado “As três características do ensino Geográfico”, disponibilizado em “Comentário”.**

Sumário deste número

**EDITORIAL:** A Volta do Brasil ao Instituto Pan-Americano de Geografia e História — CHRIS-TOVAM LEITE DE CASTRO (pág. 1665).

**COMENTÁRIO:** As Três Características do Ensino Geográfico — Prof. DELGADO DE CARVALHO (pág. 1697).

**TRANSCRIÇÕES:** Transportes Arcaicos do Brasil — JOAO PANDIA CALÓGERAS (pág. 1670). — Geografia Cultural do Brasil — VIII — Dr. B. BRANDT (pág. 1678).

**RESENHA E OPINIÕES:** Cartógrafo mecânico (pág. 1696). — “Ofensiva de paz” junto aos Xavantes ! (pág. 1696). — A geopolítica das nossas fronteiras (pág. 1689). — Amigos do São Francisco (pág. 1690). — Porque “Juiz de Fora” ? (pág. 1691). — Boa vizinhança (pág. 1693). — População recenseada e população estimada do Estado do Rio de Janeiro (pág. 1694). — Sugestões em torno do X Congresso Brasileiro de Geografia (pág. 1690). — Febre de mineração (pág. 1697). — II Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia e Cartografia (pág. 1698). — Paraguai (pág. 1700).

**CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO:** Noções Gerais de Climatologia — Prof. FABIO DE MACEDO SOARES GUIMARAES (pág. 1703).

**TERTULIAS GEOGRÁFICAS SEMANAIS:** Nonagésima segunda tertúlia, realizada em 2 de janeiro de 1945 (pág. 1711). — Nonagésima terceira tertúlia, realizada em 9 de janeiro de 1945 (pág. 1720). — Nonagésima quarta tertúlia, realizada em 16 de janeiro de 1945 (pág. 1733). — Nonagésima quinta tertúlia, realizada em 23 de janeiro de 1945 (pág. 1733). — Nonagésima sexta tertúlia, realizada em 30 de janeiro de 1945 (pág. 1739).

**NOTICIÁRIO:** CAPITAL FEDERAL — Presidência da República (pág. 1749). — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (pág. 1750). — Ministério da Aeronáutica (pág. 1752). — Ministério da Agricultura (pág. 1752). — Ministério da Educação e Saúde (pág. 1753). — Ministério da Marinha (pág. 1756). — Ministério das Relações Exteriores (pág. 1756). — Ministério da Viação e Obras Públicas (pág. 1757). — INSTITUIÇÕES PARTICULARES — Academia Brasileira de Ciências (pág. 1757). — Associação Brasileira de Imprensa (pág. 1758). — Clube de Engenharia (pág. 1758). — Instituto Cartográfico Canabrava Barreiros (pág. 1760). — Instituto Nacional de Ciência Política (pág. 1760). — Sociedade Nacional de Agricultura (pág. 1761). — CERTAMES — Centenário do Barão do Rio Branco (pág. 1761). — Conferência Econômica Internacional (pág. 1762). — X Congresso Brasileiro de Esperanto (pág. 1763). — Os Anais do X Congresso Brasileiro de Geografia (pág. 1763). — UNIDADES FEDERADAS — Amazonas (pág. 1764). — Goiás (pág. 1764). — Minas Gerais (pág. 1765). — Paraná (pág. 1765). — Pernambuco (pág. 1765). — Piauí (pág. 1765). — Rio Grande do Sul (pág. 1766). — Santa Catarina (pág. 1766). — São Paulo (pág. 1766). — MUNICÍPIOS — Alpinópolis (pág. 1768). — Cacequi (pág. 1769). — Campos (pág. 1769). — Canela (pág. 1769). —

Fonte: Carvalho (1945).

Dentre o debate pedagógico da época, encontrou-se o destaque a saída de campo. Claval (2013) menciona as convicções do trabalho de campo, indicando o seu pioneirismo no século XVIII, a

sua estabilização no decorrer no século XIX e o seu triunfo no início do século XX.

Alexander von Humboldt (1769-1859) foi um físico, naturalista e geógrafo, que disseminou a distribuição dos aspectos das paisagens pelo espaço, colaborando para a evolução da Geografia na virada do século XVIII para o XIX. Para ele, a realidade estaria repleta de diferentes tipos de paisagens, persistindo a necessidade de apreender sobre as características de sua fisionomia, através das saídas de campo, proporcionando a oportunidade de captar as especificidades, a diferenciação qualitativa e as individualidades. Assim, a compreensão do mundo estava guiada pela experiência prática, contando com o auxílio dos textos, dos desenhos, das imagens e dos mapas.

No século XIX, o trabalho de campo foi sendo aprimorado de acordo com a evolução das infraestruturas, que permitiam apreciar as paisagens locais, mediante o levantamento sistemático dos dados ou a verificação das informações em campo. Ao longo desse período, foi propiciado o valor cívico do trabalho de campo e era útil para a formação cidadã dos alunos. Dessa maneira, “[...] o leva a conhecer o mundo assim como ele é e ensina-o a se movimentar dentro dele, a tirar partido da organização particular de cada espaço” (Claval, 2013, p. 4). No final dessa época, foram acrescentadas as análises sistemáticas, possibilitando uma maior compreensão dos dados estatísticos. Devido a isso, as saídas a campo passaram a ser conduzidas com a utilização dos mapas topográficos, temáticos e geológicos.

Na metade do século XX, as bases da pesquisa científica foram incorporadas ao trabalho de campo. Logo, foram incorporados os modelos hipotético-dedutivos, adicionando os dados coletados por

pessoas externas e investigando os documentos referentes aos locais. Nesse momento, permanecia o contato direto com o campo, mas, também, havia a prática do campo tradicional, para a idealização de lugares distantes.

## 1.1.

### Eloísa de Carvalho: os aspectos da vida e da obra

A Eloísa de Carvalho foi filha do oficial do exército capitão José Batista de Carvalho. Durante o percurso da sua carreira profissional, foi uma Geógrafa, professora de Geografia, tornou-se pesquisadora e técnica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda, viajou para a França, junto ao “Institut de Géographie de Faculte de Lettres” da Sorbonne, Strasbourg, Lyon, Grenoble e Montpellier, com o intuito de obter o seu aperfeiçoamento profissional. Ela também participou da elaboração do mapeamento das expedições geográficas do IBGE em 1944 e 1950, conforme se observa no Quadro 1.

**Quadro 1 - Participação da Eloísa de Carvalho na elaboração do mapeamento das expedições geográficas do IBGE**

Ano	Área pesquisada	Objetivo	Pesquisadores	Fonte de referência
1944	Paraná e Santa Catarina - trecho Guarapuava-Laranjeiras	Estudos de geomorfologia, climatologia e Geografia humana	Eloísa de Carvalho	<i>Boletim Geográfico</i> , v.2, n.24, mar. 1945, p.1929
1950	Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná	Programa da I Reunião Pan-Americana de Consulta sobre a Geografia	Orlando Valverde, Marília Veloso, Eloísa de Carvalho e outros	<i>Revista Boletim Geográfico</i> , v.12, n.2, abr./jun. 1950, p.340

Fonte: Abrantes (2014).

**Org.:** Elaborado pela autora (2021).

Assumiu o cargo de chefe da seção dos estudos sistemáticos no Conselho Nacional de Geografia (CNG). O alcance dessa função possibilitou a disseminação das obras relacionadas as orientações sobre a Didática da Geografia, no contexto escolanovista. Também, teve publicado o livro *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem*, organizado em coautoria com o Antonio Teixeira Guerra (1924-1968). Além disso, teve os textos publicados na *Revista Brasileira de Geografia*, intitulados “A produção agrícola no Brasil” (1959), em coautoria com a Hilda da Silva; “A lavadeira” (1948a) e “Favelas” (1948b), disponibilizados na seção “Tipos e aspectos do Brasil”.

A sua educação secundária ocorreu no Colégio Pedro II, com o término do curso ginasial em 1936, prosseguindo para o curso complementar de Medicina em 1938, devido a pressão da família. Em 1939, ingressou na Universidade do Distrito Federal para cursar História, porém, acabou sendo transferida para a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Nesse local, formou-se na seção de Geografia e História. Lecionou no curso preparatório da Faculdade Nacional de Filosofia, na instituição La-Fayette, do Rio de Janeiro, por dois anos. Encerrou, em 1942, o curso de Didática na Faculdade Nacional de Filosofia (Carvalho, 1943; Abrantes, 2014).

**Figura 4 - Sumário indicando os textos publicados por Eloísa de Carvalho, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1948, intitulados “A lavadeira” e “Favelas”, disponibilizados na seção “Tipos e aspectos do Brasil”.**

<b>REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA</b>	
SUMÁRIO DO NÚMERO DE JULHO-SETEMBRO DE 1948	
ARTIGOS	
A Vegetação e o Uso da Terra no Planalto Central, pelo Prof. LEO WAIBEL .....	335
Um Programa Geográfico de Experimentações e de Pesquisas em Zona Tropical, pelo Prof. PIERRE GOUROU .....	381
Reconhecimento Geomórfico nos Planaltos Divisores das Bacias Amazônica e do Prata entre os Meridianos 51° e 56° WG, pelo Prof. FERNANDO F. M. DE ALMEIDA .....	397
VULTOS DA GEOGRAFIA DO BRASIL	
Raimundo Lopes, pelo Eng. VIRÍLIO CORREIA FILHO .....	441
Henry Walter Bates, pelo Eng. VIRÍLIO CORREIA FILHO .....	444
COMENTÁRIOS	
Breves Notícias sobre a Geologia dos Estados de Paraná e Santa Catarina, pelo Prof. SILVIO FRÓIS ABBEU .....	447
A Mudança da Capital do País, pelo Eng. CHRISTOVAM LEITE DE CASTRO .....	449
Terminologia Geográfica, pela Redação .....	452
TIPOS E ASPECTOS DO BRASIL	
A Lavadeira, pela Prof. <sup>a</sup> . ELOÍSA DE CARVALHO .....	457
Favelas, pela Prof. <sup>a</sup> . ELOÍSA DE CARVALHO .....	459
NOTICIÁRIO	
CARTA COGNOGRÁFICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....	461
CONFERENCIA INTERNACIONAL DA HILEIA AMAZONICA .....	467
PRIMEIRO CONGRESSO DE HISTORIA CATARINENSE .....	468
SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIENCIAS DO SOLO .....	470
CONSULTORES TÉCNICOS DO C.N.G. ....	473
Fig. 1 — Julho-Setembro de 1948	

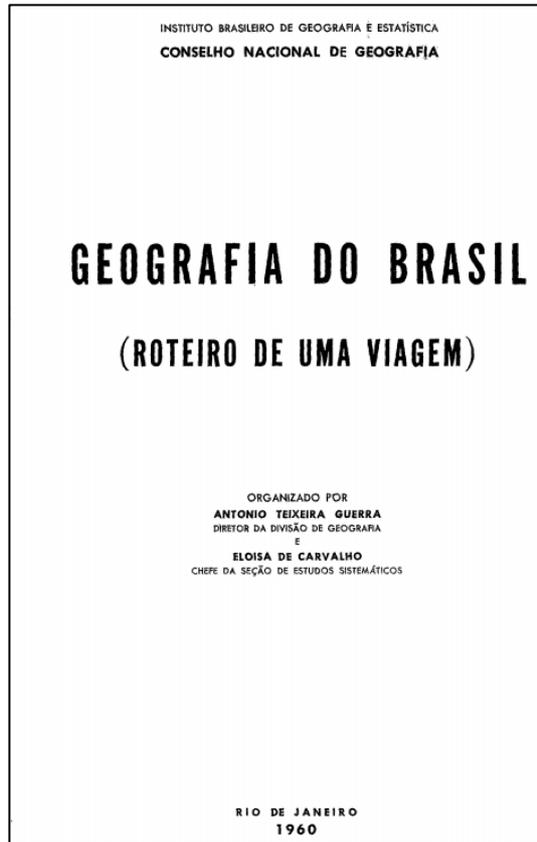
**Fonte:** Carvalho (1948a; 1948b).

**Figura 5 - Sumário indicando o texto publicado por Eloísa de Carvalho, em coautoria com Hilda da Silva, na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1959, intitulado “A produção agrícola no Brasil em 1957”, disponibilizado na seção “Comentários”.**

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA	
SUMÁRIO DO NÚMERO DE ABRIL-JUNHO DE 1959	
<b>ARTIGOS</b>	
O Problema da Terra no Brasil	
pelo Dr. EDGARD TEIXEIRA LEITE .....	127
Os Solos do Núcleo Colonial do Tinguá	
pelo Prof. BENEVAL DE OLIVEIRA .....	147
Aspectos Geográficos do Abastecimento do Distrito Federal	
pela Prof. <sup>ª</sup> MYRIAM GOMES CORELHO MESQUITA .....	165
<b>VULTOS DA GEOGRAFIA DO BRASIL</b>	
Gago Coutinho	
pelo Eng. <sup>º</sup> VIRGÍLIO CORRÊA FILHO .....	191
<b>COMENTÁRIOS</b>	
A Produção Agrícola do Brasil em 1957	
pelas Prof. <sup>ªs</sup> ELOÍSA DE CARVALHO e HILDA DA SILVA .....	195
Ilhas Havaí — 50. <sup>º</sup> Estado Norte-Americano	
pela Prof. <sup>ª</sup> THEREZINHA DE CASTRO .....	221
<b>TIPOS E ASPECTOS DO BRASIL</b>	
Mutirão	
pelo Prof. ROSALVO FLORENTINO DE SOUSA .....	223
<b>NOTICIÁRIO</b>	
<i>OPERAÇÃO NORDESTE</i> .....	225
<i>DIVISÃO DE GEOGRAFIA</i> .....	233
<i>EDITADO NA ALEMANHA UM MODERNO COMPÊNDIO DE GEOGRAFIA</i> ..	233
<i>CURSO SOBRE RECURSOS NATURAIS DO BRASIL</i> .....	234
<i>ALMIRANTE ANTÔNIO ALVES CÂMARA</i> .....	235
<i>OTTO MAULL</i> .....	236

**Fonte:** Carvalho (1959).

**Figura 6 - Capa do livro *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem*, organizado e publicado por Eloísa de Carvalho, em coautoria com Antonio Teixeira Guerra, no Conselho Nacional de Geografia, em 1960.**



**Fonte:** Guerra; Carvalho (1960).

A afinidade da autora com o ensino de Geografia acompanhou um período de dificuldade para a obtenção de emprego em escolas secundárias, no ano de 1943, após a sua formação. Foi observado também o problema relacionado a falta de aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro. Devido a esses motivos, naquela época, os licenciados encontravam-se inseguros e angustiados. Buscando amenizar essa

situação, uma das alternativas encontradas por Eloísa de Carvalho, foi o envio de uma carta ao Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, contando a sua trajetória de vida e recorrendo ao pedido de ajuda para encontrar uma solução ao seu problema, assim como descobrir uma forma de auxiliar os seus colegas de classe. Nessa carta, foi relatado a falta de verbas ou vagas como justificativas por parte das instituições, especificamente nos locais em que a Eloísa de Carvalho buscou acesso a carreira docente, além de receber os argumentos preconceituosos, que insinuavam a diminuição da sua capacidade profissional. Assim, clamou o pedido ao ministro para o fornecimento de um trabalho em sua área como educadora. Alguns dias depois, o Departamento de Administração do Ministério de Educação e Saúde encaminhou uma carta a Eloísa de Carvalho, contendo uma resposta redigida pelo Ministro Gustavo Capanema. Nesta carta, era afirmado que a Administração do ensino vinha tentando resolver os problemas demonstrados. Associado a isso, declaravam a importância do título relacionado a licença universitária, que constituía um grande prestígio para a prática do magistério secundário oficial. Reconhecia que havia o predomínio de muitos professores anteriormente formados pela Faculdade Nacional de Filosofia e registrados nas instituições particulares, enquanto prevalecia uma transição lenta dos professores da Faculdade de Filosofia para a execução da profissão nesses locais, demandando um tempo de espera maior. Por fim, foi oferecida a Eloísa uma possibilidade de acesso como professora no Colégio Pedro II, no ano de 1944, sugerindo o aproveitamento dos seus serviços. No entanto, como já mencionado, naquele momento a Eloísa de Carvalho ingressou no IBGE.

**Imagem 1 - Carta escrita por Eloísa de Carvalho e enviada a Gustavo Capanema, em 1943, sobre as dificuldades para obtenção de emprego em escolas secundárias e sobre o problema do aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.**

GC8 CARVALHO, E

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 1943

Ex<sup>ma</sup> Sr. Ministro da Educação

Quando lhe escrevi é uma ex-alu-  
na da Faculdade Nacional de Filoso-  
fia da Universidade do Brasil, cujo  
fim é pedir ao senhor ministro, que  
tenha interesse (seu demonstrado) pe-  
la Faculdade de Filosofia, que se  
digne atender nas necessidades dos  
professores saídos daquela casa, mu-  
ltos dos quais, como eu, se encon-  
tram em situação angustiosa  
devido à falta de emprego.

Senhor ministro, sou filha de  
um oficial do exército, reformado,

1

Capitão José Batista de Carvalho que  
tem a seu cargo uma família com  
posta de cinco pessoas e cujos ven-  
cimentos, na época atual, são in-  
suficientes para a manutenção  
da mesma. Minha educação se-  
cundária foi realizada no Colégio  
Pedro II, onde terminei o curso gina-  
sial em 1935 e o complementar de  
medicina em 1938, sempre com óti-  
mos resultados, sem ter sido obri-  
gada a repetir um ano sequer.

Em 1939 ingressei na Universi-  
dade do Distrito Federal para cursar  
História, pois, o magistério sempre  
me havia atraído e, se havia cursa-  
do o complementar de medicina

Instituto Brasil-Estados Unidos,  
o que, por absoluta falta de meios  
fui impedida de realizar, mas,  
cujo documento comprobatório  
tenho em meu poder, expedido  
pela Faculdade Nacional de Filosofia.

Em 1942 terminei o curso de  
Pedagogia, ainda na F.N.F., tendo  
sido aprovada em todas as dis-  
ciplinas em primeira época e  
tendo logrado obter, como nota  
mínima nos exames o grade :  
sete.

Após terminar o curso procurei  
colocação em vários colégios da ca-  
pital, sem nada ter conseguido, pe-

com destino à Escola de Pedagogia,  
fui tão somente seguindo as ori-  
entações da família.

Com o decreto de 4 de abril de 1939  
que criava a Faculdade Nacional de  
Filosofia, fui-me transferida para a  
nova instituição, iniciando a mi-  
nha vida de estudante de curso su-  
perior no ambiente da F.N.F., seção  
de Geografia e História, de vez que os  
dois cursos passaram a constituir  
um só.

Em 1941, tendo terminado o  
curso de conteúdo das matérias  
a cujo estudo me destinara, fui in-  
dicada para concorrer a uma  
bolsa de estudos por intermédio do

to, como aquelas pessoas, que a situação do professor secundário tecnicamente preparado para exercer sua missão, fosse um dia definida. Este dia, porém, ao que parece, custará a chegar...

Eu preciso trabalhar. O ministro da Educação. Serias imposições de ordem financeira tornam-me a sentir cada vez mais premente essa imperiosa necessidade e em virtude que me devo dedicar à minha profissão na minha especialidade, a meus que queira aumentar o número dos desadaptados profissio-

neys. O Colégio Pedro II, onde estudei, o Instituto La Fayette, em que lecionei dois anos consecutivos no curso preparatório à sua faculdade de filosofia; o Anglo-Brasileiro, o Vera Cruz, o Alencar Gomes, o Furuense, a moderna Associação Brasileira de Ensino, o Rio de Janeiro, o Metropolitano, o Latino Americano e outros, onde fui por indicação de colegas, não me abriram suas portas. Todos os directores tinham a mesma resposta ao meu pedido — falta de vaga. Sendo chegado alguns meses, a dizer que não davam turnos a docentes pelo

fato delas não saberem manter disciplina, enquanto que outros chamavam a nossa faculdade de "escola de merinhas"

Por intermédio de pessoas amigas recorri ao Secretário de Educação do Estado de Rio e também ao Diretor do Curso Industrial do Ministério da Educação.

Vi por que, Sr. Ministro, nada tendo conseguido nesses diversos setores, resolvi escrever a S. Ex. Via, na esperança de que seja dada uma solução ao meu caso que é também o de muitos colegas.:

Dire-se dizer a todo momento que há falta de professores com-

patentes, que o ensino secundário está desmoralizado, que é necessário uma reação. Entretanto, Sr. Ministro, de onde virá essa reação? São esperada e tão desejada? As pessoas bem intencionadas que se dedicam ou se interessam pelo nosso ensino secundário, ou sabem esperar que ela se faça realizando a medida que tivemos professores que cumpriram o seu papel, que tiveram uma formação teórica tal, que lhes permitiu exercer com consciência o seu papel não só de professores mas, de verdadeiros educadores. Eu também pensava, senhor minist-

nalmente que por aí vivem.

É isso que eu venho pedir  
ao Senhor Ministro da Educação  
que me ajude a conseguir, um  
trabalho no qual eu possa con-  
tribuir para a vitória da nossa  
causa, que é também a do mun-  
do civilizado.

Aguardando uma resposta  
favorável ao meu caso, que é o  
de muitos outros colegas, certamen-  
te ditada pela boa vontade que  
lhe inspira tudo quanto se re-  
lacione com a Faculdade N. de Fi-  
losofia, despojo-me respeitosamente.

Gloria de Carvalho  
R. Benjamin Constant, 887. Glória  
Tel-42-4637

Fonte: Carvalho (1943).

**Imagem 2 - Resposta de Gustavo Capanema, escrita pelo Departamento de Administração do Ministério de Educação e Saúde, em 1943, sobre a carta de Eloísa de Carvalho, relacionada as dificuldades para obtenção de emprego em escolas secundárias e o problema do aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.**

GC CARVALHO, E

M. E. S. - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1943

Exma. Senhora Eloísa de Carvalho  
Rua Benjamin Constant, 83 A  
Basta

Senhorita Eloísa de Carvalho:

O Sr. Ministro dispensou a merecida simpatia ao assunto de sua carta de 19 deste mês, encarregando-se de responder-lha.

O aproveitamento dos licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia é problema que interessa muito de perto à administração do ensino, que vem procurando resolvê-lo na medida das possibilidades locais. Assim é que, para admissão nos lugares de magistério secundário oficial, a licença universitária já constitui título de grande valor. Nos estabelecimentos particulares, entretanto, há a considerar o número ainda muito elevado de professores registrados anteriormente à abertura das faculdades de filosofia, e que constituem elementos disponíveis para as necessidades das casas de ensino. Estamos em período de transição, a prolongar-se ainda por bastante tempo, em que se possa estabelecer de maneira imperativa o aproveitamento dos licenciados com eliminação dos que o não sejam.

No seu caso particular, o Sr. Ministro muito estimará poder aproveitar-lhe os serviços. Para isto, S. Exc. manda transmitir-lhe a sugestão de, no início do ano de 1944, expor sua pretensão ao Colégio Pedro II, ao ensejo da escolha dos professores extranumerários daquele estabelecimento.

Com sincero apreço, os cumprimentos de

GV  
Chefe do Gabinete

Fonte: Brasil (1943).

## 1.2.

### **As orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia, contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960)**

O artigo “Notas de Didática da Geografia”, publicado no número 156, no ano de 1960, foi considerado fonte privilegiada de pesquisa. O texto tem 17 páginas e é subdividido de acordo com os seis subtítulos: “I - Objetivos do ensino da Geografia”; “II - O material didático na Geografia”; “III - As técnicas do ensino geográfico nos cursos de grau médio”; “IV - O plano de aula”; “V - Apêndice e bibliografia geral”; e “VI - O estudo dirigido e a Geografia”.

Nessas notas, acerca da Didática a professora Eloísa reforça que:

Sendo a geografia a ciência da localização, descrição, explicação e comparação das paisagens e das atividades humanas à superfície do globo, seu ensino é dos mais educativos. Além de desenvolver nos alunos o "pensamento geográfico" traz-lhes primeiro a possibilidade de pensar universalmente; 2.º) - u'a [sic] melhor compreensão dos problemas do seu e de outros países; 3.º) - a noção da utilização sábia das riquezas naturais; 4.º) - a noção da interdependência e compreensão entre os povos (Carvalho, 1960, p. 454).

Préve (1989) favorece a discussão aqui apresentada, já que mostra um estudo do papel do *Boletim Geográfico*, no que se refere a Metodologia do ensino de Geografia, no período de 1943 a 1978, com destaque para a seção “Contribuição ao ensino”. Segundo a autora, as temáticas presentes na análise dessa seção continham os trabalhos que priorizavam as bases dos conteúdos pelo professor, designados ao processo de ensino para os alunos. Os apontamentos envolviam uma tradução do vivido, lido nos relatos das viagens de exploração naturalistas e das pesquisas científicas. Nesses trabalhos, são evidenciados os glossários elaborados por Antonio Teixeira Guerra, atuante no campo geológico e geomorfológico, representando uma valorização da publicação e do professor-leitor.

Os conteúdos eram destinados aos professores dos mais variados níveis de ensino, previam mantê-los atualizados, com o aprofundamento no campo científico e a exigência de uma agilidade relacionada as habilidades intelectuais. A divisão dos conteúdos era realizada em dois grandes grupos, definidos pela Geografia do Brasil e a Geografia Geral. Como consequência disso, podemos perceber que a Geografia Física era mais favorecida na prática escolar.

No processo educativo, durante o contexto escolanovista, Eloísa de Carvalho (1960) apresenta os recursos auxiliares presentes na disciplina da Geografia, compostos pelas experiências, as viagens e os hábitos de ordenação do pensamento. Além disso, a autora relatava que a Geografia nas escolas brasileiras, a partir do curso primário, envolvia a “[...] noção do meio em que vive o aluno, baseada em uma explicação sumária do mesmo: a rua, o quarteirão, a fazenda, a praça, a vila etc.; depois, mais tarde, o município, o estado, o país, o continente” (Carvalho, 1960, p. 454).

As atividades geográficas extracurriculares aplicadas no ensino secundário foram apresentadas como possibilidades de serem estimuladas pelo professor. Dentre elas, existia a observação direta, a observação indireta, o registro, a aquisição do vocabulário técnico-geográfico, o pensamento reflexivo, a solução dos problemas geográficos, a confecção de sumários geográficos e a expressão autônoma do pensamento. O material didático contemplava o quadro negro, os globos, os mapas, os filmes, o livro didático, a biblioteca e o gabinete de Geografia. Todos esses itens possuíam uma importância como elemento motivador do aprendizado discente, em que:

[...] os fatos geográficos estudados como resposta às condições de sua localização, onde, como, porque – são de grande auxílio os elementos de que deverá dispor o professor a fim de fazer compreender aos alunos os diversos fenômenos geográficos – físicos, humanos e econômicos que se passam na superfície da Terra (Carvalho, 1960, p. 456).

Desta forma, Eloísa de Carvalho indicava aos professores alguns saberes metodológicos e princípios pedagógicos indispensáveis à prática docente da Geografia à época, que podem ser sintetizados pelas seis ideias abaixo:

- Sujeito ativo (piagetiano);
- Estudo por investigação;
- Estudo da realidade imediata do aluno;
- Valorização primeiro da experiência, da observação direta, que deveriam anteceder o estudo de fenômenos e compreensões abstratas;
- Uso de objetos e recursos didáticos;

- Aplicação de técnicas de ensino consideradas enquanto elementos representativos do “novo” em educação.

A sistematização dos recursos didáticos e das técnicas de ensino mais utilizados no período escolanovista são apresentadas nos Quadros 2 e 3, juntamente aos Gráficos 1 e 2. Para tanto, considerou-se os artigos publicados no *Boletim Geográfico*, organizados por Prêve (1989). Considerou-se também a análise da produção sobre os manuais de ensino da época, elaborada por Santos (2005), além de consultar as fontes primárias em: Carvalho (1925); Proença (1928); e Toledo (1930). Além das fontes documentais produzidas pelos sujeitos da época, a análise de Azambuja (2012) reforçou os achados da pesquisa.

**Quadro 2 - Estudo das técnicas de ensino e dos recursos didáticos mais utilizados no período escolanovista (1925-1960)**

Técnicas de ensino	Autores	Recursos didáticos	Autores
Observação direta	Carvalho (1960); Proença (s/d); Carvalho (1925); Toledo (1930)	Filmes	Carvalho (1960)
Trabalho de Campo	Carvalho (1960); Carvalho (1925)	Textos	Carvalho (1925)
Estudo dirigido	Carvalho (1960)	Mapas	Carvalho (1960); Carvalho (1925); Proença (s/d); Toledo (1930)
Aula expositiva	Carvalho (1960)	Globos	Carvalho (1960); Carvalho (1925); Toledo (1930); Proença (s/d)

		Livro de Classe	Carvalho (1960)
		Jornais e Revistas	Carvalho (1960)

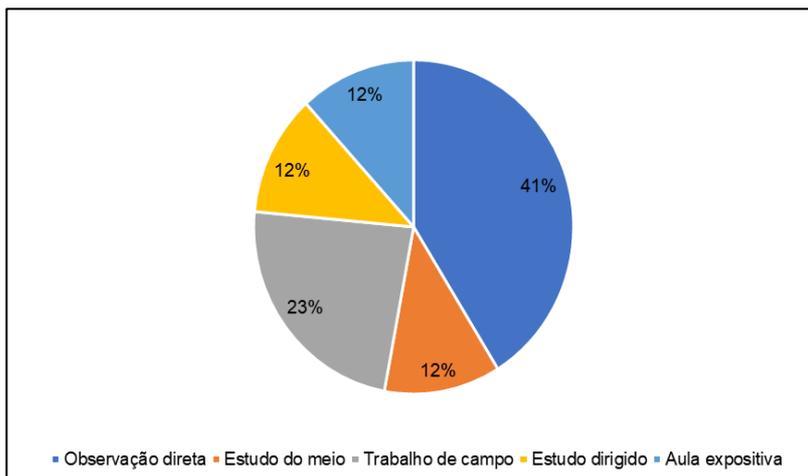
**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

**Quadro 3 - Estudos sobre as técnicas de ensino e os recursos didáticos mais utilizadas no período escolanovista (1925-1960)**

Técnicas de ensino	Autores	Recursos didáticos	Autores
Observação direta	Préve (1989); Santos (2005); Azambuja (2012)	Filmes	Préve (1989)
Estudo do meio	Azambuja (2012); Préve (1989)	Textos	Préve (1989)
Trabalho de Campo	Azambuja (2012); Préve (1989)	Caderno de campo	Azambuja (2012)
Estudo dirigido	Préve (1989)	Globos	Préve (1989)
Aula expositiva	Préve (1989)	Livro de Classe	Préve (1989); Azambuja (2012)
		Entrevistas	Azambuja (2012)

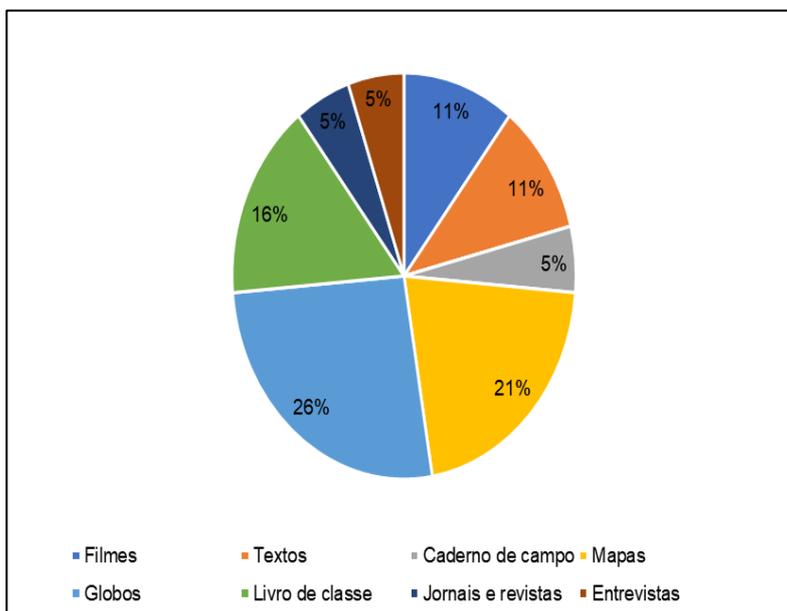
**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 1 - As técnicas de ensino utilizadas no período escolanovista (1925-1960)**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

**Gráfico 2 - Os recursos didáticos utilizados no período escolanovista (1925-1960)**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Por meio do gráfico 1, é possível observar que a técnica de ensino mais utilizada no período escolanovista foi a observação direta (41%), seguido pelo trabalho de campo (23%), com menos frequência. Por outro lado, as técnicas de ensino menos utilizados na época foram demonstradas pela aula expositiva (12%), o estudo dirigido (12%) e o estudo do meio (12%). De acordo com o gráfico 2, os recursos didáticos mais utilizados no período escolanovista foram os globos (26%), seguido pelos mapas (21%), o livro de classe (16%), os textos e os filmes (11%), enquanto os jornais (5%), as revistas (5%) e as entrevistas (5%) aparecem como os menos utilizados na época.

Considerando as premissas escolanovistas, seria garantido a provocação no interesse da classe, o fornecimento de uma visão mais concreta e intensa dos temas, tornando a aprendizagem menos abstrata e penosa, economizando o tempo e o esforço. As técnicas de ensino consideravam um plano de curso flexível, adaptado as condições de cada ano, com os objetivos específicos do curso, o planejamento do trabalho docente, a organização dos conteúdos do curso, a distribuição da matéria pelo tempo disponível, a seleção e a organização do material didático.

O plano de aula também era flexível, incluía os objetivos específicos da aula, a seleção do conteúdo, a motivação, a determinação da técnica de ensino e contava com a escolha do modo de mediação do conteúdo aos alunos, buscando a coordenação entre os discentes e os docentes.

A aquisição de uma base geográfica no curso secundário levaria o educando a compreensão da influência da Geografia sobre as atividades sociais. Normalmente, a verificação da aprendizagem ocorreria através da combinação entre os critérios clássicos e

modernos. E “[...] assim, dar-se-ia facilidade aos alunos de exprimir seu pensamento reflexivo, ao mesmo tempo que seria eliminada certa dose do critério subjetivo que quase sempre entra no julgamento das provas clássicas” (Carvalho, 1960, p. 467).

## 1.3

### **O Estudo dirigido e a aula expositiva**

Apresenta-se aqui as considerações sobre as técnicas de ensino do estudo dirigido e da aula expositiva. As demais técnicas serão abordadas mais adiante no texto.

Considerando a auto atividade reflexiva dos alunos, era indicado o estudo dirigido, para a assimilação dos conhecimentos que necessitavam de demonstração ou prática, levando os educandos a descoberta ou explicação de certos fenômenos e a apresentação dos resultados. Nesse sentido, para a análise dos alunos, era enfatizada a utilização do livro de classe - constituído de dados e dos progressos da ciência - as ilustrações, os resumos, os livros de autores variados e os quadros sinóticos.

A análise e o fichamento auxiliariam no desenvolvimento do método da crítica construtiva nos estudantes. Era incentivada a leitura de jornais ou revistas, possibilitando a motivação dos alunos e a compreensão das inter-relações dos fenômenos físicos e humanos. Incorporado a isso, estaria o estímulo aos indícios para a formação da personalidade humana.

Na década de 1920, a realidade rural era muito próxima da vida dos indivíduos. Em razão disso, a metodologia do ensino geográfico destinava-se a essa realidade, estando as escolas situadas nesse ambiente. As recomendações eram baseadas na exploração da Geografia do local, mostrando os seus aspectos, como os vales, os rios, entre outros. Partindo da localidade, a ordem do estudo seguiria o analítico sintético, ou seja, “Ir do todo às partes e depois reconstruir

mentalmente o todo, relacionando entre si as diversas partes [...]” (Proença, s/d, p. 40 *apud* Santos, 2005, p. 84).

As aulas de Geografia deveriam estar acompanhadas pelos objetivos e as atividades a serem realizadas. Admitiam também o ensino progressivo, a preocupação didática, a averiguação da assimilação dos conteúdos pelos alunos e a instigação da curiosidade nos alunos. Existia uma necessidade em fazer com que a criança sentisse a vontade de mover-se, experimentar e conhecer as coisas. Com isso, era possível criar o estímulo na busca do maior conhecimento sobre o que seria ensinado em classe. O ambiente fora da sala de aula contribuía com a grande abrangência de materiais que poderiam ser utilizados no ensino. As figuras e os objetos faziam com que as crianças observassem e entendessem melhor a Geografia.

De acordo com o planejamento da disciplina, o ensino de Geografia poderia ser dividido em duas fases. A primeira estaria relacionada a organização do curso e do programa, e, o segundo, a maneira de preparar os conteúdos que seriam assimilados pelos alunos. Para essa atuação, considerava-se a importância do professor se atentar a fase que precedeu o ensino por parte dos alunos, devendo ter uma sequência lógica dos fatos. Os efeitos, as causas, as correlações, as revisões constantes da matéria e as recapitulações estariam presentes no método de ensino.

O centro de interesse estava nas formas de imaginação, simbolização e representação que os alunos traziam, associando essas práticas a realidade. Em relação a flexibilidade dos planos, “[...] a iniciativa e o saber do mestre, as condições especiais da escola e dos alunos determinarão mudanças na ordem do aprendizado [...]” (Toledo, 1930, p. 240 *apud* Santos, 2005, p. 102).

Carvalho (1925) acreditava na escolha de exemplos que reproduzissem o que se gostaria de ensinar, uma boa explicação do professor e os diversos meios para tornar a aula mais interessante. O texto funcionava como um guia, indicando o caminho a ser percorrido e servia como a base da argumentação. Atuava como uma fonte de informação, reflexão, inspiração e estímulo.

Além disso, era aprovado o agrupamento das relações que os fatos geográficos mantinham entre si, a ampliação do conhecimento contido no livro didático e a vinculação entre as ações dos homens com as transformações ocorridas no mundo.

O desenvolvimento do processo de ensino é destacado por Veiga (2011), avaliando os fundamentos do estudo dirigido e a sua concepção nos livros de Didática. Ela salientou a necessidade de os professores propiciarem os meios para a capacidade de interpretação de texto nos alunos, concedendo uma leitura crítica, criativa e autônoma. Para isso, a autora utilizou os resultados de uma pesquisa do cotidiano escolar, o posicionamento de diferentes autores sobre o tema e distinguiu os pontos básicos relacionados ao progresso do estudo dirigido.

Os livros de Didática, da década de 1960, descreviam o conceito de estudo dirigido como “[...] um conjunto de textos com abordagens heterogêneas, onde se encontram desde um posicionamento escolar escolanovista, com enfoque predominantemente psicológico, tão usuais em livros de didática [...]” (Veiga, 2011, p. 72). O esclarecimento sobre essa técnica de ensino era realizado de forma reducionista, sendo restringido a um conjunto de orientações prescritivas. Muitas das vezes, a perspectiva da Didática estava direcionada para o aperfeiçoamento da técnica. Portanto, os conceitos de ensino e aprendizagem “[...] entram em choque quando se analisa

a natureza das orientações que de forma geral são normas prescritivas e elenco de requisitos com predomínio da dimensão técnica” (Veiga, 2011, p. 76).

No período entre 1917 a 1925, ocorreu um movimento impulsionado pelas pesquisas relacionadas ao estudo do lar, fornecendo a criação dos cursos especializados nas técnicas do estudo e introduzindo o estudo dirigido no horário escolar. Durante a rotina escolar, o estudo dirigido era estruturado por uma multiplicidade dos tipos de exercícios, assumindo a habilidade de memorização e a reprodução dos conteúdos. O trabalho pedagógico envolvia o questionário, os exercícios objetivos, os tópicos do programa de ensino e os roteiros. Logo, era assegurado a simplificação do estudo de um determinado conteúdo, com a sua fragmentação, a absorção dos assuntos de modo inquestionável e o seu encurtamento. Em vista disso, “[...] o aluno é treinado a resolver problemas específicos ou memorizar conceitos, definições, datas, nomes, etc [...] é colocado diante conclusões prontas e acabadas” (Veiga, 2011, p. 71).

De acordo com os debates da época, os autores dedicavam-se ao esclarecimento teórico do conceito do estudo dirigido, exibindo os exemplos e as características para o seu entendimento. Para eles, esse conceito poderia estar alternado entre uma técnica de ensino individualizada e a forma socioindividualizada. A técnica individualizada do estudo dirigido deveria ser executada na sala de aula pelos alunos, com o predomínio da exploração de um roteiro prévio feito pelo professor. A técnica socioindividualizada do estudo dirigido poderia ser desempenhada no ambiente externo, com a orientação do professor. Os propósitos mais importantes envolviam o roteiro estabelecido pelo professor e a pesquisa própria do aluno.

Já, sobre a aula expositiva, deixou de ser uma atividade predominante na sala de aula, priorizando a assimilação das novas técnicas de ensino voltadas para a atividade do aluno, que fornecessem as aprendizagens substanciais para os sujeitos. Assim, eram incentivados os aspectos da inovação, criatividade, transformação e dinamização na execução do trabalho didático.

Lopes (2011) aborda a utilização da aula expositiva como uma técnica de ensino que poderia ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico dos alunos. Fazendo o uso de ilustrações e as exemplificações, “[...] quando a aula expositiva suscita perguntas, ela estimula o pensamento criador do aluno, sendo esta outra vantagem [...]” (Ramos; Rocha, 1981, n.p. *apud* Lopes, 2011, p. 43). Por meio da pergunta, o professor “[...] busca incentivar a curiosidade dos alunos e desenvolver neles uma atividade científica” (Lopes, 2011, p. 47).

O estímulo ao pensamento criativo dos indivíduos envolveria também uma análise crítica da técnica, extrapolando o seu caráter instrumental e assumindo a troca de experiências entre o professor e o aluno, baseado numa relação dialógica. “O diálogo, entretanto, deve ser considerado [...] como uma busca recíproca do saber” (Freire; Guimarães, 1982, n.p. *apud* Lopes, 2011, p. 45). Um dos elementos desencadeadores do processo dialógico seria a problematização, devendo estimular a constatação de problemas e a identificação das soluções pelos alunos, “[...] é a partir da vontade em querer saber algo que o conhecimento passa a ser produzido” (Lopes, 2011, p. 46). Nessa troca de conhecimentos, os estudantes “[...] reaprendem por intermédio da descoberta coletiva de novas interpretações do saber sistematizado” (Lopes, 2011, p. 47). No final, o saber assumiria um

caráter democrático, firmado pela associação da prática educativa ao meio social.

Na época, observou-se o grande destaque para a aula expositiva dialogada, envolvendo a vivência dos sujeitos, relacionando os conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado, redescobrimo a realidade e adquirindo as novas aprendizagens. Desse modo, para além dos conteúdos restritos a sala de aula, os alunos seriam despertados para uma melhor observação da realidade e, conseqüentemente, estariam mais atentos aos conhecimentos externos, com autonomia. “Nesse sentido, tornam-se pesquisadores ativos do conteúdo, junto com o professor [...]” (Lopes, 2011, p. 46).

## 1.4

### **A técnica da observação direta, escrita por Eloísa de Carvalho, em 1960**

De acordo com Eloísa de Carvalho (1960), a observação direta “[...] faz parte de uma atividade extracurricular, nos então cursos de grau médio, é dirigida e estimulada pelo professor” (Carvalho, 1960, p. 455). A autora apoiava o contato direto com a realidade, baseado nas excursões geográficas, que deveriam ter um planejamento, apreciando a opinião dos alunos. Em consequência disso, os alunos recebiam as tarefas específicas, agindo como os membros de uma equipe do trabalho de campo.

Na conjuntura escolanovista, a observação direta estava voltada para os objetos e as características da natureza. Isso desencadeou uma nova relação com o conhecimento, em que desejava estudar o concreto para integrar o aluno ao seu meio. Dessa forma, permitia vivenciar a realidade como um todo, considerando a relação em que os elementos estavam estruturados e abordando o meio como algo indissociável, orgânico e dinâmico. Segundo Delgado de Carvalho (1941, p. 866), “[...] o segrêdo<sup>1</sup> do interêsse geográfico está apenas no estabelecimento de contactos com a Natureza, escolhidos com acêrto os fenômenos que se processam sôbre a superfície do globo ou sôbre êle atuam”.

---

<sup>1</sup> A grafia original da época foi mantida nesta citação direta e nas demais ao longo do texto.

A excursão geográfica era realizada de modo integral, procedia como uma síntese da vida real e englobava o meio físico, biológico, social, histórico e econômico. Também, aproximava o ambiente escolar da vida real, restabelecia as conexões necessárias e tornava mais significativo a compreensão dos fenômenos, acessíveis aos alunos. O plano da excursão era amplo, correspondia a uma certa finalidade, porém, no decorrer da sua execução, oferecia as diversas oportunidades que compreendiam a ampliação de vários outros aspectos.

Nessas condições, o professor necessitaria de uma boa preparação preliminar do percurso, havendo os objetivos essenciais, o preparo psicológico, a organização, a observação e os relatórios dos alunos. A observação dirigida salientava a constituição de uma consciência do espaço, o desenvolvimento da percepção de ver e observar, de se ambientar topograficamente e interpretar as paisagens.

Neste sentido, Azambuja (2012) investigou o trabalho de campo no ensino geográfico, esclarecendo a metodologia necessária para a sua execução e as suas modificações no decorrer do tempo. Durante esse tipo de atividade prática nas escolas, o pesquisador recomendava a elaboração de um desempenho didático. No ensino tradicional, a Geografia nem sempre incluía o trabalho de campo no âmbito escolar, devido a preocupação com o livro didático e os testes de avaliação. A execução do trabalho de campo era perceptível apenas nos cursos de pós-graduação, permanecendo a discussão dos resultados encontrados em campo nos seminários das universidades.

A partir das orientações escolanovistas, o trabalho de campo adquiriu uma maior visibilidade, passando a ser conhecido como uma atividade de pesquisa escolar, associado a interpretação das relações socioespaciais. Assim, ocorreu uma renovação sobre o pensamento

relativo ao ensino, obtendo a diversificação das fontes de informações, a ampliação dos recursos didáticos e a dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

Por meio disso, era garantido a disseminação das expedições para o estudo das localidades. Contido nessas intervenções, estava a verificação do lugar, especialmente das formas espaciais de paisagem. Mais adiante, ocorria o registro das informações, com o auxílio das cartas, dos mapas e das imagens, que resultavam na produção de um inventário sobre os elementos da natureza. A averiguação da realidade contava com um olhar metodológico, e, para a sua devida efetivação, era indispensável o auxílio do método científico, manifestado na atuação da observação. Nos dias de hoje, a análise geográfica assume a leitura dos processos e das funções, determinando a visualização do movimento espacial e temporal nas relações socioespaciais. Sendo assim, a paisagem é concebida como o lugar e o espaço geográfico. Essa declaração é comprovada por Santos (2006, p. 14) *apud* Azambuja (2012, p. 184), quando afirmado que:

[...] inclui as relações socioespaciais, à forma se agrega o estudo da função. As ações ou o sistema de ações atualizam e dão movimento aos objetos espaciais, significando a unidade ou o conjunto indissociável de objetos e ações [...] Decorrente disso é que se pode vincular a idéia de que tal espaço em movimento constitui-se em lugar da prática social [...].

Os lugares continuam sendo a base de estudo do trabalho de campo, mas, agora, são explicados mediante as suas relações com os outros lugares, articulando o local, o regional, o nacional e o global, encarados como espaços desiguais, que estabelecem diferentes intensidades dos fluxos entre si. A interpretação avança para a tática

multiescalar, prevalecendo os múltiplos níveis de análise encontrados ao longo das escalas espaciais, relacionados a infraestrutura, a arquitetura das edificações e as paisagens urbanas. O conhecimento escolar é derivado de uma ressignificação dos conteúdos científicos pelas vivências dos indivíduos.

Na vertente da Didática, o diálogo com esta concepção foi influenciado pelo envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar, a escolha do tema e o planejamento do trabalho por parte do professor. Nesse caso, as metodologias mais indicadas foram as problematizadoras, as participativas e as cooperativas, buscando a definição de uma periodização, combinada ao recorte espacial ou temático da realidade.

A Geografia escolar pode ser compreendida como uma forma de aproximação nas esferas da ciência, as particularidades dos alunos e a comunidade escolar. O estudo dos temas geográficos assimila as atividades problematizadoras, de investigação e sistematização do novo nível de entendimento da realidade. Nesse novo processo de ensino-aprendizagem, são acrescentados os outros espaços da escola, para além da sala de aula. A aula de campo permite aos alunos a possibilidade de observar, entrevistar, conversar e coletar as informações, no alcance de um diálogo com o espaço, tendo em vista as suas próprias referências. Pode ser utilizada também como uma atividade interdisciplinar, dispondo do atendimento a uma temática comum as várias áreas do conhecimento

Ainda, segundo Azambuja (2012), a técnica interdisciplinar do estudo do meio apresenta o trabalho de campo como uma etapa importante de sua representação, percorrendo as atividades de sistematização e a exposição dos resultados. É assegurado aos alunos a compreensão do ambiente, estimulando-os a pensar criticamente e

analisar a articulação entre a teoria e a prática. Alguns dos recursos facilitadores durante o desempenho do trabalho de campo envolvem o debate, o caderno de campo, as entrevistas, as novas tecnologias da informação e comunicação. Após a sua finalização, é interessante que ocorra a troca de experiência entre os colegas.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, é extremamente relevante que os alunos participem da escolha do tema de estudo, os objetivos, a forma de registro dos materiais e o modo de coleta das informações. Esse é um momento de expansão dos espaços de investigação, buscando dinamizar e conceder os significados sócio-históricos aos conteúdos. A observação deve propiciar um olhar histórico-geográfico sobre a paisagem, referente aos elementos testemunhos, os movimentos temporais e espaciais, os indicadores de transformações, as mudanças e as permanências, qualificando a leitura do espaço (Azambuja, 2012). Diante a tudo isso, atingimos uma Geografia comprometida em fazer com que os alunos entendam o seu lugar, ainda mais os outros lugares, para que identifiquem-se como os sujeitos de suas condutas.

É significativo verificar que Claval (2013) expõe a importância da prática do trabalho de campo na Geografia, que se consolidou no século XIX, explorando a sua função de “[...] transformar a visão pontual daqueles que estão em contato com a realidade em uma visão de conjunto, na qual limites se distinguem, linhas se desenham e convergências aparecerem” (Claval, 2013, p. 1). Assim, era garantido o desenvolvimento dos aspectos relacionados a autenticidade das observações coletadas em campo, comparando as regiões, propiciando a experiência pessoal direta e possibilitando o entendimento sobre os processos manifestados na realidade.

A observação, habilidade também do geógrafo, herdou os saberes naturalistas, que contribuíram para a investigação do mundo, sucedendo o princípio do trabalho de campo para a sua aplicação. Alguns dos hábitos presentes na técnica do trabalho de campo envolviam a visita, a análise, a entrevista, a identificação, a demarcação, o reconhecimento e a diferenciação.

Por outro lado, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) instituiu a concepção pedagógica pestalozziana, que continha os aspectos do trabalho de campo. A Pedagogia pestalozziana estabelecia o contato direto com o mundo real, impulsionando as saídas de campo, observando a natureza, presenciando as atividades dos homens e assegurando a lição das coisas.

A análise visual feita pelo geógrafo em campo permitia a assimilação de elementos invisíveis a outros, colaborando para o entendimento de estruturas que somente a observação desvendava. Essa observação poderia ser realizada de duas formas. A observação indireta insistia na coleta de dados do ambiente, realizado por terceiros, repleto por mapas, fotos e vistas aéreas. No entanto, a observação direta era indispensável aos domínios da natureza, aos aspectos físicos e as formas de relevo.

A gênese desse procedimento envolveu o Emmanuel de Martonne (1873-1955), que criou, em 1905, a excursão interuniversitária. Por intermédio da Geografia regional, “[...] ele percorreu bastante a Romênia para saber como a observação direta é necessária para esclarecer as realidades humanas de um país” (Claval, 2013, p. 8).

A partir dos anos de 1970, o trabalho de campo adentrou a esfera cultural, obtendo o enfoque mais qualitativo e os procedimentos flexíveis. Desse modo, eram verificados os estudos

sobre o espaço vivenciado, assim como as características dos comportamentos, das atitudes e das concepções de vida dos lugares.

Recentemente, os estímulos ao campo avançaram para o interesse intelectual do geógrafo, as suas dimensões psicológicas e intimamente pessoais. Tem-se contemplado o papel das geografias de gênero, abarcando as possibilidades de análises através de pessoas que anteriormente foram inviabilizadas, como, por exemplo, as mulheres.

Os aspectos referentes a técnica do estudo do meio demonstrados por Feltran; Feltran Filho (2011) favorecem a ampliação da sua contribuição para a melhoria do ensino nas escolas, procedendo o seu histórico de implementação como uma proposta de atividade extraclasse. Ao longo de sua elaboração, o conceito de estudo do meio adquiriu as conotações distintas entre os autores. Para alguns, era tido como a condição necessária para o alcance dos fins educacionais, enquanto para outros adequava-se a finalidade da ação escolar. Assim, impulsionavam a representação dos domínios intelectual, moral e social.

A sequência do estudo do meio abrangia um planejamento, a ação da observação direta dos fatos, mantinha o contato com o meio natural, dando continuidade as entrevistas e ao reconhecimento da contextualização sobre a vida. O propósito dessa atividade era a atualização do ser humano, havendo um grande valor informativo, bem como uma visão interacionista com o meio, que promovia o reconhecimento da realidade para dentro de si, dando ênfase na atividade do aluno.

No cotidiano do ensino, era imprescindível as saídas do ambiente escolar para o aprendizado do estudo do meio, proporcionando as experiências e refletindo sobre a inserção da sociedade no processo educativo, relevante para a transformação

social. Devido a isso, havia a análise da educação ambiental, apoiados na interdisciplinaridade, buscando o desenvolvimento de uma consciência social em relação ao meio ambiente e optando pelo enfrentamento de problemas. O alcance desses aspectos demandava o reconhecimento da interação do homem com o mundo e a identificação dos grupos socioculturais existentes.

Uma outra forma de abordagem do estudo do meio seria a problematização da prática social, correspondendo a uma pesquisa conjunta da equipe escolar, acrescentando os cenários presentes na escola e na sociedade. Essa ideia poderia ser incorporada aos projetos educacionais, dispondo de todos os profissionais da educação e a população envolvida nesse processo, buscando as alternativas para as problematizações dos locais.

## 1.5

### **A atualidade das técnicas de ensino de Geografia que envolvem a saída à campo**

Na atualidade, as orientações didáticas para o ensino de Geografia aparecem com a capacidade de desenvolver o senso crítico na execução de uma leitura reflexiva do espaço. Isso pode ser desenvolvido a partir das experiências concretas, capazes de possibilitar aos alunos uma observação mais detalhada do espaço geográfico. Existe ainda uma abordagem destinada a forma como o homem produz e organiza o espaço, resultando na maneira como ele se apropria do seu ambiente físico. Para isso, incentivando a construção do aprendizado pelo próprio aluno, são utilizadas as atividades que possibilitam a experimentação, a observação e a descoberta da realidade vivenciada.

Trazendo as experiências concretas, torna-se mais significativo a formulação dos conceitos e as formas de representação. O ensino de Geografia utiliza os elementos lúdicos para despertar o interesse pelos conhecimentos nos alunos, buscando a formação da consciência humana como os cidadãos do mundo e a exploração do espaço em que se habita. O espaço vivenciado pelos alunos pode ser comparado com os outros lugares distantes, ressaltando as semelhanças, juntamente as diferenças sociais, econômicas e culturais.

Lastória, Rosa e Kawasaki (2021) reúne os aspectos mais significativos das práticas educativas recentes, contidas no almanaque do projeto *Nós propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica*,

realizado por diversas iniciativas, desenvolvidas em unidades escolares, na região de Ribeirão Preto. Por meio disso, é adquirido uma educação midiática, o exercício da reflexão sobre a cidadania e o protagonismo juvenil dos estudantes. Nessas ações, são privilegiados o professor mediador, as estratégias comunicacionais participativas e interativas.

Também, o projeto *Nós propomos* foi realizado nas cidades de Serrana e Rincão, nos anos de 2018 e 2019, manifestando uma abordagem sobre as pequenas cidades, a formação cidadã e as ruas como os espaços para a educação cidadã. Assim, verificou-se que o território possui diferentes contextos sociais e culturais, associados a disseminação do conhecimento no processo educativo. Dessa forma, é adquirido algumas das virtudes essenciais para a vida em sociedade.

As resoluções dos problemas locais demandam o esforço coletivo, resultando na evolução dos sujeitos e das instituições. “O saber precisa ser contextualizado ao mundo dos alunos [...] que ajudem a [...] melhor perceberem a sociedade em que vivem para que, auxiliados pela escola e pelos professores, possam fazer suas opções de vida de forma mais livre, criativa e solidária” (Castrogiovanni *et al.*, 2021, p. 22). Durante o exercício da percepção e representação, “[...] o contexto social pode ter forte influência sobre o olhar da cidade” (Bussolotto; Costella, 2021, p. 43). “O modo como o espaço está organizado reflete as diferentes maneiras de como os seres que o habitam vivem e se relacionam [...]” (Sensolo; Castrogiovanni, 2021, p. 34).

A experiência em Serrana, executada por Souza *et al.* (2018), proporcionou a implementação da interdisciplinaridade entre a Geografia e a Arte, durante a leitura do espaço, focado na acessibilidade urbana e no dinamismo do estudo de caso. Para a

devida efetivação, foi incentivado a autonomia dos estudantes, mediante a identificação dos problemas locais, a execução do trabalho de campo, a utilização da técnica fotográfica nos espaços e a apresentação de intervenções urbanas.

Ao longo do processo, contou com o auxílio da sala multimídia, a realização de entrevistas com os moradores da comunidade e a observação crítica do espaço urbano. Após, ocorreu a elaboração de um material de divulgação relacionado aos problemas urbanos, com a criação de vídeos, a confecção de mapas referentes aos percursos realizados pela turma, e, por fim, uma roda de conversa entre os alunos, o vice-prefeito e o secretário.

Os temas de estudo escolhidos por Gabriel; Fernandes (2019) em Rincão foram vinculados as redes e hierarquias urbanas, articulados a história da cidade e da sociedade. Através disso, foi garantido a compreensão da realidade histórica, econômica, social e espacial do município. O planejamento das atividades envolveu o trabalho de campo, com a análise histórica e geográfica voltada a preservação e a valorização da cidade. Adicionalmente, ocorreu dois momentos nesse percurso. O momento teórico envolveu a contextualização do município por meio das aulas expositivas e dialogadas. A outra perspectiva, foi o momento prático, que promoveu a observação dos pontos de estudo, o levantamento das questões problematizadoras, a identificação dos problemas locais, a produção de banners, as propostas de políticas para a cidade e o seminário para a comunidade escolar, com a exposição dos resultados.

Em tempos de isolamento social, Carvalho Filho *et al* (2021) adequou o projeto *Nós propomos* ao contexto de pandemia da covid-19, trazendo uma proposta do trabalho de campo no manejo das tecnologias digitais de informação e comunicação. No município de

Ribeirão Preto, nos anos de 2020 e 2021, o estudo do espaço geográfico foi desenvolvido a partir da exploração virtual, o levantamento de dados e as aulas remotas de Geografia. Houve a aplicação do recurso tecnológico do *Google Earth* para os alunos vivenciarem criticamente os detalhes do território e do entorno de suas moradias. Considerou-se a importância de olhar e interpretar a localidade, os agentes antrópicos, as problemáticas e as modificações territoriais. Para isso, ocorreu o estudo sobre os conceitos de território, territorialidade, espaço urbano, problemas urbanos e segregação espacial.

A plataforma virtual foi utilizada para a apresentação dos relatórios, a leitura das imagens de satélite, as entrevistas remotas com os moradores dos bairros, a sistematização da aprendizagem em diferentes formas de registro, a apresentação do trabalho para o poder público, bem como a realização do seminário. Essa oportunidade de inovação e reinvenção do ensino tornou os alunos agentes ativos do conhecimento.

Todas as experiências do projeto *Nós propomos* indicam que o pensamento da Eloísa de Carvalho, está atuante nas escolas, assim como as concepções de outros intelectuais da sua época e com as devidas atualizações, podem indicar os caminhos para o ensino de Geografia.

Outros exemplos podem ser encontrados em Tonini *et al* (2021), que trouxe um movimento criativo de produção e sistematização do conhecimento na área do ensino geográfico. A autora traz as revoluções alternativas no livro *Movimentos para ensinar Geografia*, possibilitando ao educador repensar a continuidade e a renovação de suas ações, dialogando com os alunos acerca do mundo

vivido, valorizando a busca da cidadania e refletindo a cotidianidade nas salas de aula.

Outra proposta de alternativa educacional é esclarecida por Santos; Castrogiovanni (2021), que demonstram as possibilidades teórico-metodológicas entre o ensino de Geografia e o turismo no âmbito interdisciplinar, enquanto oportunidade de ensinar e entender o espaço geográfico pela apropriação dos objetos e das ações que compõe o patrimônio local.

Sendo a Geografia uma ciência que propõe a compreensão da interface dialógica entre os fenômenos físico-naturais e socioculturais, “[...] o Turismo pode ser compreendido como produto e produtor de arranjos territoriais (re)construídos pelo trabalho humano estabelecido de acordo, ou não, com uma base físico-natural disponível, por isso passível de análise espaço-temporal” (Santos; Castrogiovanni, 2021, p. 101). Desse modo, representa um campo de práticas históricas e sociais, incluindo a relação do sujeito na contemporaneidade.

Atentando-se a função do professor de Geografia como o mediador na leitura do mundo, “[...] pode propor, inclusive, um outro olhar com relação aos atrativos turísticos que auxiliam a existência dos lugares” (*Ibid.*, p. 101). Esses atrativos, situados como um patrimônio, pertencentes ao vínculo dos sujeitos com o espaço vivido, acabam contribuindo para a ressignificação das práticas comunitárias nas localidades. A observação da organização espacial revela que a dinâmica geográfica se dá por princípios analíticos e a sua relação com prática do turismo nas cidades, “[...] poderia ser um interessante caminho no entendimento de por que o traçado urbano apresenta uma paisagem com certas formas e funções, despertando

certos interesses em detrimento de outros” (Santos; Castrogiovanni, 2021, p. 103).

A combinação da cultura local e global, presentes nos valores dos sujeitos, desperta o sentido da orientação para uma consciência de cidadania nos alunos.

O professor de Geografia pode ajudar o seu aluno a se perceber representante e representado do/no mundo por meio das linguagens cartográfica, musical, artística, fotográfica, cinematográfica, entre outras. Pelo processo reflexivo, o aluno pode fortalecer a sua consciência individual e coletiva ao ampliar a capacidade de dialogar com o lugar-mundo que está experienciando (Santos; Castrogiovanni, 2021, p. 104).

As relações socioculturais fazem parte da percepção espacial, em que o espaço deve ter uma interatividade, para conceder a totalidade da vida. O alcance do aprimoramento dessa percepção espacial está baseado no estímulo dos meios capazes de provocar o desenvolvimento sensorial dos sujeitos.

A leitura geográfica do turismo promove a integração entre as funções do conhecimento crítico, a informação, a educação e o desenvolvimento de subjetividades, buscando a compreensão espacial e os desdobramentos contidos na paisagem. Nesse sentido, seria ocasionado a conexão de “[...] tudo àquilo que se constitui Patrimônio, na condição de paisagem, pela textualização das imagens, das interpretações, dos vínculos [...]” (Santos; Castrogiovanni, 2021, p. 108).

Os atrativos turísticos podem atender as necessidades dos habitantes locais, adaptando os espaços para o desempenho da cidadania. Assim, a Geografia é essencial, pois, considera a análise do

tecido urbano, do patrimônio material e dos fluxos da paisagem urbana. Desse modo, é possível que o sujeito valorize o local, construindo uma relação de pertencimento e identidade social.



## Considerações Finais

Este texto buscou a identificação das técnicas de ensino da Geografia utilizadas na escola secundária brasileira, do início do século XX até a década de 1960. Concluiu-se que as técnicas de ensino mais destacadas na escola secundária brasileira foram a observação direta e o trabalho de campo. Entre os recursos didáticos, predominavam os globos e os mapas. No decorrer do tempo, tanto as técnicas de ensino, como os recursos didáticos, permaneceram difundidos enquanto elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. As novidades envolvem o uso do turismo e das tecnologias digitais de informação e comunicação nos projetos de práticas para o ensino. Atualmente, é constatado a apropriação dessas inovações nas orientações da BNCC, ainda que contenha críticas.

A pesquisa propiciou destacar que a Eloísa de Carvalho, em sua atuação como geógrafa, pesquisadora e técnica do IBGE, obteve o cargo de chefe da seção de estudos sistemáticos no CNG, possibilitando as publicações sobre as orientações relacionadas a Didática da Geografia, no contexto escolanovista. Nessas anotações, estavam destacados a interação no ambiente, a aprendizagem com o próprio esforço, a concordância ao desenvolvimento natural dos indivíduos, as necessidades e os interesses dos estudantes.

Eloísa de Carvalho valorizou, assim, as novas perspectivas para se pensar o ensino de Geografia, demonstrando a preocupação com o professor do ensino secundário, propiciando a ampliação do conhecimento geográfico nas escolas, auxiliando na formação de

alunos dinâmicos e valorizando o professor-leitor. Acredita-se que a contribuição da professora Eloísa expressa os saberes metodológicos e princípios pedagógicos indispensáveis à prática docente da Geografia de uma época, possibilitando o entendimento necessário ao contexto do ensino.

Destacou-se também o papel de uma professora que representa o símbolo de luta da mulher na vida docente, munida de saberes técnicos, mas que enfrentou os obstáculos da carreira e certamente a distinção de gênero. Assim, a obra reforça a importância da mulher, pesquisadora do IBGE, que dentre as suas atividades profissionais, teve a oportunidade de orientar outros professores, por meio do seu artigo.

Por fim, as técnicas e os recursos didáticos estudados com o apoio do pensamento de Eloísa de Carvalho auxiliam na compreensão do presente e nas intervenções sobre o ensino de Geografia nas escolas.

A pesquisa foi desenvolvida durante o contexto de pandemia da covid-19, abrangendo os parâmetros de recomendações dos órgãos de saúde, resultando em certas dificuldades e restrições, como a falta de acesso as bibliotecas presenciais, a falta de acervo e informações sobre a autora, incluindo as datas de nascimento e morte.

## Referências Bibliográficas

ABRANTES, Vera. Era preciso redescobrir o Brasil: As expedições geográficas do IBGE entre as décadas de 1940 e 1960. **Revista da Rede Brasileira de história da Geografia e Geografia Histórica: Terra Brasilis (Nova Série)**, São Paulo, n. 3, p. 1-27, 2014.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011.

BUSSOLOTTO, Leandro; COSTELLA, Roselane Zordan. O ensino de Geografia a partir dos olhares sobre a cidade. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Org.). **Movimentos para ensinar geografia - revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 41-60, 2021.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Revista GeoSul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Aroldo de. Contribuição ao ensino: Programa de Geografia para o Curso Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 101, p. 555-558, ago. 1951.

BATISTA, Bruno Nunes. Ensino de Geografia, Escola Nova e algumas fontes da Pedagogia missionária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 87-105, out./dez. 2018a.

BATISTA, Bruno Nunes. O ensino de geografia paga tributo à escola nova? **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-16, set./dez. 2018b.

BRASIL. [**Carta enviada à Eloísa de Carvalho**]. Destinatário: Eloísa de Carvalho. Rio de Janeiro, 26 nov. 1943. 1 Carta. Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ\\_GC\\_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560). Acesso em: 05 abr. 2021.

CASTRO, Amélia Domingues de. Rumo a uma Didática de fundação psico-genética: “Por que psicologia genética?” **Revista de pedagogia**, São Paulo, n. 23, ano 13, v. 14, p. 7-25. jan./dez. 1967.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Movimentos para ensinar geografia revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 19-23, 2021.

CARVALHO, Delgado de. Comentário: As três características do ensino Geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano II, n. 23, p. 1667-1669, fev. 1945.

CARVALHO, Delgado de. Comentários: A Excursão Geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano III, n. 4, p. 864-873, out./dez. 1941.

CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico**: introdução aos estudos de Geographia moderna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

CARVALHO, Eloísa de. Contribuição ao ensino: Notas de Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 156, ano 18, p. 454-491, mai./jun. 1960.

CARVALHO, Eloísa de. Tipos e aspectos do Brasil: A lavadeira. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano X, n. 3, p. 456, jul./set. 1948a.

CARVALHO, Eloísa de. Tipos e aspectos do Brasil: Favelas. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano X, n. 3, p. 459, jul./set. 1948b.

CARVALHO, Eloísa de; SILVA, Hilda da. Comentários: A produção agrícola do Brasil em 1957. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 2, p. 195-220, abr./jun. 1959.

CARVALHO, Eloísa de. [**Carta enviada à Gustavo Capanema**]. Destinatário: Ministro da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 19 nov. 1943. 1 Carta. Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ\\_GC\\_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560). Acesso em: 05 abr. 2021.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de *et al.* O Projeto Nós Propomos! No município de Ribeirão Preto. In: LASTÓRIA, Andrea Celho; ROSA, Antonio Vitor; KAWASAKI, Clarice Sumi. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos!** Cidadania, escola e protagonismo juvenil. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, p. 27-40, 2021.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na Geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. Tradução de Giovanna Thomaz. Revisão de Patricia Reuillar (UFRGS). **Revista franco-brasileira de geografia**, São Paulo, n. 17, p. 1-25, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez, p. 157-168, 2000.

FELTRAN FILHO, Antônio; FELTRAN, Regina Célia de Santis. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.).

**Técnicas de ensino:** Por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, p. 121-137, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Gabriel Grazzini; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Pequenas Cidades e Formação Cidadã: O projeto Nós Propomos! em Rincão-SP. In: LASTÓRIA, Andrea Celho; ROSA, Antonio Vitor; KAWASAKI, Clarice Sumi. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos!** Cidadania, escola e protagonismo juvenil. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, p. 81-91, 2021.

GUERRA, Antonio Teixeira; CARVALHO, Eloísa de. **Geografia do Brasil:** roteiro de uma viagem. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

LASTÓRIA, Andrea Celho; ROSA, Antonio Vitor; KAWASAKI, Clarice Sumi. **Almanaque Projeto Nós Propomos!** Cidadania, escola e protagonismo juvenil. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.

LOPES, Antonia Ozima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino:** Por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, p. 37-50, 2011.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; CUANI JUNIOR, João Luiz. Geografia no currículo da escola secundária brasileira, a partir da proposta de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria

Conceição Vicente de Carvalho (1935). **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 2-16, 2020.

PRÉVE, Orlandina da Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. 1989. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

PROENÇA, Antonio, Firmino de. **Como se ensina Geographia**. São Paulo Melhoramentos, [1928].

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro**. 1996. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. **Revista da Rede Brasileira de história da Geografia e Geografia Histórica: Terra Brasilis (Nova Série)**, São Paulo, n. 1, p. 1-19, 2000.

ROSA, Helton Rogério da. Ensaio sobre a evolução do pensamento geográfico brasileiro pós 1930 e o papel das instituições no desenvolvimento da Geografia moderna: da gênese da Geografia à Geografia Crítica. **Revista Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 21, n. 1, p. 146-164, jun. 2019.

SANTOS, Fátima Aparecida dos Santos. **A escola nova e a prescrição destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SANTOS, José Ricardo Gomes dos; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia e Turismo: aproximações e/ou distanciamentos. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Org.). **Movimentos para ensinar geografia – revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 99-113, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Concepção Pedagógica nova ou moderna. In: **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 143-144, 2012.

SENSOLO, Grazielle Macedo Barreto; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A cidade e suas representações: compreender provisoriamente o espaço urbano. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Org.). **Movimentos para ensinar geografia – revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 25-40, 2021.

SILVA, Nubelia Moreira da; ARAGÃO, Raimundo Freitas. A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, jul./dez. 2012.

SOUZA, Sonora da Silva de *et al.* O Projeto Nós Propomos! Em Serrana-SP: As ruas da cidade como espaços para a educação cidadã. In: LASTÓRIA, Andrea Celho; ROSA, Antonio Vitor; KAWASAKI, Clarice Sumi. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, Escola e Protagonismo juvenil**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, p. 54-64, 2021.

TOLEDO, João. **Didactica**: nas escolas primárias. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

TONINI, Ivaine Maria *et al.* **Movimentos para ensinar geografia – revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. (v. 5).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Na sala de aula: o estudo dirigido.  
In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, p. 69-92, 2011.

Neste livro, Gabriele Barbosa Luiz apresenta o contexto escolar relacionado a metodologia do ensino de Geografia em decorrência da influência do movimento educacional da Escola Nova. Através disso, podemos compreender os variados aspectos indicados para a intervenção do ensino de Geografia nas escolas, principalmente ao processo ativo de construção do conhecimento, auxiliando na busca de outros caminhos para os problemas do presente e compactuando com o avanço da profissão docente. Também, dispõe de uma fundamentação teórica, com as orientações de profissionais que trouxeram as experiências necessárias para a garantia da formação de alunos autônomos no período escolanovista, bem como a demonstração dessas características na atualidade, contando com alguns exemplos realizados durante a ação docente. Dessa forma, tem-se uma contribuição para a área da Educação.

---

ISBN 978-65-5954-476-9



9 786559 544769