

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Fábio Tavares

**SOBRE A IDENTIDADE DO CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO:**
o hibridismo da Geografia escolar

Rio de Janeiro
2025



Fábio Tavares

SOBRE A IDENTIDADE DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO:
o hibridismo da Geografia escolar

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Geografia, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Orientador (a) Professor (a) Dr. Marcelo Alonso
Morais

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

T231 Tavares, Fábio

Sobre a identidade do conhecimento geográfico : o hibridismo da geografia escolar / Fábio Tavares. – Rio de Janeiro, 2025.

30 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Marcelo Alonso Moraes.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Identidade geográfica. 3. Hibridismo cultural. 4. Colégio Pedro II. I. Moraes, Marcelo Alonso. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Fábio Tavares

**SOBRE A IDENTIDADE DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO:
o hibridismo da Geografia escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Geografia, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Alonso Morais (Orientador)
Colégio Pedro II

Profª. Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Hilton Marcos Costa da Silva Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2025

SOBRE A IDENTIDADE DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO:
o hibrismo da Geografia escolar

Fábio Tavares

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a construção da identidade geográfica a partir da dimensão escolar e da aproximação do aporte do hibridismo, entendido aqui como instrumental para a análise dessa dimensão em correlação com os outros polos de produção do conhecimento do campo. Para tanto, contextualiza-se a Geografia escolar no interior da produção do conhecimento geográfico, revisitando, como exemplo empírico, o desenvolvimento disciplinar inicial no Colégio Pedro II. A investigação conduzida, baseada na revisão de bibliografia acerca do colégio mencionado, assim como na discussão teórica e ensaística que toma forma em conjunto com o caso escolhido para análise, almeja refletir sobre a Geografia escolar como instância híbrida de produção do conhecimento. Ademais, destacam-se os objetivos de apresentar e refletir sobre o pioneirismo e a institucionalização da Geografia no Colégio Pedro II e, a partir do estudo de caso em tela, discutir a abrangência da identidade construída pela Geografia escolar.

Palavras-chave: Geografia escolar. Identidade geográfica. Hibridismo.

ON THE IDENTITY OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE:
the hybridity of school Geography

Abstract: The present work proposes a reflection on the construction of geographical identity from the school dimension and the approximation of hybridity as a conceptual framework, understood here as an instrument for analyzing this dimension in correlation with the other poles of knowledge production within the field. To this end, school Geography is contextualized within the broader production of geographical knowledge, revisiting, as an empirical example, the early disciplinary development at Colégio Pedro II. The investigation, based on a review of the literature concerning the aforementioned institution, as well as on the theoretical and essayistic discussion that takes shape alongside the chosen case, seeks to reflect on school Geography as a hybrid instance of knowledge production. Furthermore, the study aims to present and analyze the pioneering role and institutionalization of Geography at Colégio Pedro II and, from this case study, to discuss the scope of the identity constructed by school Geography.

Keywords: School Geography. Geographical identity. Hybridity.

1 INTRODUÇÃO

Almeja-se, ao longo desta seção inicial, apresentar e contextualizar elementos temáticos e teóricos julgados indispensáveis para a articulação, estruturação e compreensão do artigo.

1.1 ELEMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E TEÓRICA

A modernização e a institucionalização da Geografia como disciplina no campo científico¹, que se originaram e ganharam corpo nos séculos retrasado e passado, respectivamente, adentraram o novo consolidadas e estabelecem no país, ainda que não se restrinjam ao Brasil, diversificada dimensão acadêmica, em meio às amplas ofertas de graduações e pós-graduações, além da complexidade existente em cada uma dessas etapas formativas. Devido ao caráter formativo especializado do ensino superior, considera-se que esse espaço exerce considerável influência sobre as discussões teóricas e práticas que abordam o campo geográfico como um todo, nas mais variadas escalas de atuação do profissional formado na área e de produção do conhecimento. Ainda assim, a Geografia não se resume ao espaço formativo de excelência do profissional, pois reúne também a informalidade do conhecimento, assim como a dimensão escolar, esta responsável por parte da formação considerada básica, já que o estudante não adquire titulação como geógrafo, ainda que tenha contato com a disciplina durante toda a formação. Em outras palavras, a construção da Geografia como disciplina escolar no cenário brasileiro tem tanto caráter pioneiro, como se pode ver na presença e evolução da disciplina no Imperial Colégio de Pedro II, quanto se estabelece como retrato do campo para a esmagadora maioria dos que entram em contato com o conhecimento geográfico, pois é na sistematização e no monopólio² escolares que se constrói o contorno da identidade da Geografia.

Para que se torne possível aprofundar o debate sobre a relação entre identidade e Geografia escolar julga-se necessário contextualizar esta como polo (esfera ou dimensão) de produção do conhecimento geográfico. Além disso, a dimensão escolar não é a única capaz de produzir conhecimento, pois (co)existem as dimensões acadêmica ou científica e a geosófica ou informal³. Com base nisso, estabelece-se que o quadro geral do campo reúne as

¹ “O século XIX, especialmente a segunda metade, viu também nascer os campos científicos e as áreas de especialização do conhecimento, tanto aquelas vinculadas às ciências naturais e exatas quanto às ciências humanas de então. É igualmente, nesse período, mais precisamente nas três últimas décadas, que a Geografia como disciplina moderna se efetiva e se consolida como campo científico, na acepção elaborada por Pierre Bourdieu, inicialmente no mundo europeu e norte-americano, e posteriormente, já no século XX, em todo continente americano” (MACHADO, 2011, p. 8).

² A escolarização da sociedade implica no monopólio das escolas como circuito educacional. Em outras palavras, é na escola que a educação ganha respaldo; tão logo, isso significa que a disciplina escolar geográfica adquire tremendo peso na contemporaneidade, desde a segunda metade do século passado, devido à massificação do acesso e à inerente expansão das escolas dentro de uma lógica consumista (ILLICH, 1985).

³ “Geosofia, repetindo, é o estudo do conhecimento geográfico a partir de qualquer ponto de vista. Sendo para a geografia, o que a historiografia é para a história, ela lida com a natureza e a expressão do conhecimento geográfico tanto passado quanto presente – com o que Whittlesey chamou de ‘sentido [terrestre] espacial do Homem’. Deste modo, ela se estende muito além do núcleo da geografia, do conhecimento científico, ou da geografia do conhecimento como é sistematizada pelos geógrafos. Levando em consideração todo o domínio periférico, que cobre as ideias geográficas, tanto as verdadeiras quanto as falsas, de todo tipo de pessoa – não

dimensões supracitadas como uma totalidade ou, em outras palavras, como esferas de produção do conhecimento indispensáveis para a compreensão da Geografia.

No esforço de contextualização generalista acima, não foram consideradas as consequências, qualificações, produtos e afins das dimensões de produção do conhecimento do campo listadas, como a identidade. Ainda que uma análise detalhada escape em muito ao escopo do trabalho, considera-se que os polos de produção do conhecimento geográfico se entrelacem ou criem tradições, essências e identidades, no plural, pois se originam do movimento criativo contínuo interconectado, o que implica difícil delimitação ou redução que as torne singularizadas. As três chaves mencionadas têm a escolha justificada por se relacionarem com questionamentos e movimentos irreduzíveis de um campo do conhecimento, sintetizados no debate sobre a origem, a construção e a forma pela qual é conhecido ou como se organiza de maneira distinguível, respectivamente essência, tradição e identidade.

Acrescentam-se ao breve tratamento de justificação e contextualização os seguintes elementos: a identidade como aparato conceitual inerente ao reconhecimento do processo de constituição e transformação de um campo do conhecimento, em um movimento que reúne profissionais, estudantes e o cotidiano em si, uma vez que a Geografia é constantemente mobilizada pelos mais diferentes propósitos, muitos dos quais fogem ao núcleo duro de produção acadêmico-científica; a tradição se configura pela pegada conceitual e prática do histórico e da atualidade referentes a um conhecimento específico e, em especial, à Geografia como ciência, pois não existem ciências estabelecidas pelo sol nascente, uma vez que são constituídas por naturezas processuais; a essência representa o aspecto primeiro, cotidiano ou, ainda, geosófico do conhecimento geográfico. Mais do que um esforço fenomenológico, a essência permeia a informalidade, que é simbólica da abrangência do conhecimento discutido, exemplificada nas investigações poéticas e nas práticas dos povos nômades, em um estiramento da qualidade germinal do campo.

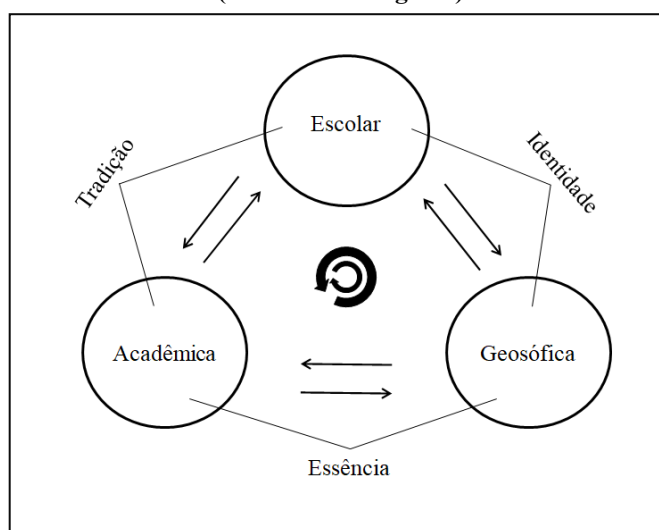
Em outras palavras, consideram-se as dimensões de produção do conhecimento geográfico sintetizadas em: acadêmica (a Geografia como ciência), escolar (a Geografia como disciplina) e informal (a Geografia como Geosofia). No âmago dessas, existem inúmeras tradições, essências e identidades, ainda que, para ilustração imediata, articulem-se academia e tradição, escola e identidade, Geosofia e essência, pois nota-se maior força relacional nessa específica disposição em duplas. Além disso, reitera-se que o movimento das chaves e das dimensões não ocorre em velocidade equivalente, pois existem tradições na escola e identidades na ciência, ou seja, não há espaço para uma rigidez analítica na conceituação e interpretação das dimensões de produção do conhecimento, conquanto se almeje focar a dimensão escolar a partir da análise da identidade, esforço para o qual justificar-se-á com base no hibridismo⁴.

apenas geógrafos, mas fazendeiros, pescadores, executivos e poetas, romancistas e pintores, beduínos e hotentotes – e por esta razão ela necessariamente precisa lidar em alto grau com concepções subjetivas. De fato, mesmo partes dela que lidam com a geografia científica devem considerar os desejos humanos, motivações e preconceitos, porque a menos que eu esteja enganado, em nenhum lugar há geógrafos mais prováveis de serem influenciado pelo subjetivo do que nas discussões sobre o que deve ser a geografia científica” (WRIGHT, 2014, p. 15).

⁴ Segundo Bhabha (1998), a tradição não pode ser encarada como a única via para o reconhecimento da identidade, uma vez que a transformação histórica se manifesta na negociação complexa pela qual emergem os hibridismos culturais. Ainda segundo o autor (1998, p. 21), “ao reencenar o passado, este introduz outras

Entre identidade, tradição e essência, no singular devido ao papel dessas como chaves ilustrativas, misturam-se as esferas da produção do conhecimento citadas anteriormente, acadêmica, escolar e informal, em um movimento cíclico responsável por ilustrar a continuidade do campo, em constante dinâmica relacional e contextual para com os momentos históricos, o espaço e o tecido social, mutabilidade indispensável para a compreensão renovada de um campo abrangente como a Geografia. À mistura mencionada atribuem-se ultrapassagens; afinal, a compatibilidade entre uma esfera e as chaves de interpretação sumarizadas não é definitiva, o que confere contorno volátil ao ciclo de produção do conhecimento (Figura 1).

Figura 1 – Esquema teórico composto por dimensões (esferas, polos etc.) e chaves analíticas (tratadas no singular)



Fonte: O Autor, 2025.

A partir da contextualização apresentada, o presente trabalho opta por focar na relação entre a dimensão escolar e a (construção da) identidade.

1.2 ELEMENTOS ESTRUTURAIS E JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

Feita a breve discussão introdutória, considera-se necessária a apresentação de elementos estruturais e afins para concluir a exposição inicial do estudo. O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a construção da identidade geográfica pela Geografia escolar. Este é justificado a partir da aproximação junto ao aporte conceitual do hibridismo, ou seja, da capacidade de articular e correlacionar diferentes elementos presentes no quadro geral do pensamento geográfico, em um espaço liminar. A problemática de pesquisa apresenta-se da seguinte forma: apesar da presença histórica da Geografia escolar no Brasil, ainda há indefinições quanto à pertinência desta no quadro geral da produção do conhecimento geográfico, ou seja, quanto ao grau de relevância desse conhecimento para além das fronteiras imediatas da dimensão escolar ou, ainda, quanto aos sentidos da Geografia escolar para a Geografia como conjunto. Considera-se como questão de pesquisa a seguinte interrogação: se existe potencial identitário na Geografia escolar, qual a relevância deste para o campo? Além disso, aponta-se como justificativa para o estudo o fato de as novas pesquisas em áreas como Geografia e Ensino, Educação Geográfica e Geografia escolar reunirem inquestionáveis

temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’”.

avanços em teorizações e aplicações práticas⁵, as quais articulam diferentes dimensões e diálogos no interior do pensamento geográfico, ainda que permaneçam sob a égide de uma esfera específica, isto é, sejam tomadas como avanços destinados apenas a professores da educação básica e a pesquisadores diretamente interessados nas temáticas circundantes.

A proposta arquitetada se respalda na compreensão da Geografia como um corpo multiarticulado, que navega do vernacular⁶ ao moderno⁷, sustentado pelo tecido teórico-prático continuamente construído, destruído e reconstruído pelo debate que atravessa gerações de geógrafos, não geógrafos e diferentes tempos-espaço até alcançar o presente momento. Nesse sentido, a esfera escolar precisa ser compreendida como parte indissociável da Geografia como totalidade, de modo a tornar as contribuições escolares pertinentes ao movimento do conhecimento geográfico, bem como pertencentes ao quadro geral da Geografia, sem a dissociação dos avanços escolares da dimensão à qual pertencem, considerando, porém, a pertinência dos estudos construídos nessa dimensão como invariavelmente constitutivos do campo e dos significados e sentidos que ressoam do que é compreendido e estudado como geográfico, o que significa ir além, por exemplo, da conexão entre a academia e a escola.

Acrescenta-se à justificativa o fato de, em meio às constantes disputas e renovações do debate acadêmico no campo geográfico, se julgar indispensável investigar a posição e os significados da Geografia escolar no amplo quadro do pensamento e da construção do conhecimento geográfico. A essa disposição soma-se, como argumento, o papel pioneiro dessa esfera na institucionalização da Geografia no Brasil, assim como o aspecto identitário da disciplina escolar no reconhecimento de sua importância e de seu caráter geográfico. Ademais, sublinha-se a relevância da esfera escolar para a Geografia como totalidade, dado o caráter diversificado da primeira, que a torna um campo permeado por diálogos com outras esferas de produção, assim como frequentado por diferentes sujeitos, geógrafos ou não, uma vez que, no universo escolar, apenas os professores da disciplina se enquadram na primeira qualificação e todos os demais na segunda adjetivação, sendo responsáveis por torná-la única e distinguível, isto é, o potencial de construir identidade.

As pontes para a justificativa de a esfera escolar deter primazia para a constituição da identidade geográfica são respaldadas pelo pioneirismo de escolas no processo de institucionalização da Geografia brasileira⁸, o que implica na consolidação desta como disciplina na educação básica, fator responsável por torná-la parte significativa do processo formativo da esmagadora maioria dos jovens que adentram o ambiente escolar no país, característica que resvala em um sem-fim de não geógrafos que entram em contato com a Geografia formalmente neste local. Em outras palavras, a Geografia conhecida e reconhecida

⁵ Julga-se necessário destacar as contribuições do Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado pelas professoras Valéria de Roque Ascensão e Patrícia Assis da Silva Ribeiro.

⁶ “A denominação assim conferida como *geografia* traduz o conhecimento que esses grupos humanos detêm do ambiente onde vivem. Tal conhecimento é fundado pelas respostas simples à pergunta construída a partir do advérbio interrogativo *onde*. A justo título dizemos, pois, a Geografia dos Ianomâmis, a dos Maoris, dos Massais, dos Inuits etc., e a expressão *geografia* assim se refere nesse caso ao conjunto articulado de conhecimentos e comportamentos espaciais que são vividos e dão forma a esses grupos sociais. Alguns geógrafos denominam essas geografias como vernaculares” (CLAVAL, 2001 *apud* GOMES, 2017, p. 19).

⁷ Geografia como ciência moderna (MACHADO, 2011).

⁸ Nesse sentido, o caso do Colégio Pedro II será utilizado como exemplo ao longo do estudo.

deve muito àquela que ganha contornos na escola e, por extensão, nos documentos, discussões e parâmetros curriculares, assim como na prática docente. Ainda que, como pontuado anteriormente, a identidade de um campo do conhecimento não se resume a uma das esferas que o produzem, resguarda-se a forte influência da Geografia produzida nas escolas no aspecto identitário. À identidade geográfica, em íntima relação com a Geografia escolar, decide-se investigar, em uma ambição que se complementa com a aproximação junto ao hibridismo conceitual quanto à segunda.

O hibridismo da Geografia Escolar é debatido pelo ângulo que sublinha a mescla do conhecimento produzido em diferentes esferas, no contexto de atuação docente, planejamento curricular e elaboração documental, com intensidade maior do que a observada em outras circunstâncias, dado que o ambiente escolar é um ponto de encontro, além de reunir esforços para a produção de um conhecimento específico a partir da multiplicidade de tudo aquilo que o permeia. Ao caráter composto da Geografia construída nas escolas, mencionado anteriormente, decide-se interpretar a partir da aproximação com a perspectiva híbrida de Bhabha (1998) como arcabouço interpretativo para a investigação da identidade do campo, ou, em outras palavras, o protagonismo escolar na constituição da identidade geográfica, com base na aproximação da Geografia produzida e reconhecida nas escolas ao hibridismo.

Como objetivo geral do trabalho, pontua-se o refletir sobre a Geografia escolar como híbrida. Como objetivos específicos, apresentam-se dois propósitos: 1. analisar o pioneirismo e a institucionalização da Geografia no Colégio Pedro II; 2. discutir contradições na identidade potencialmente construída pela Geografia escolar. A contextualização do objetivo geral envolve a discussão sobre os vínculos específicos da dimensão escolar com outros polos de produção do conhecimento geográfico e sobre como o hibridismo serve como aporte conceitual para a investigação do caráter das conexões mencionadas anteriormente, além de apresentar a identidade geográfica na dimensão escolar. Os objetivos específicos explicitados justificam-se como contribuições de fenômeno concreto para a discussão norteadas pelo objeto de pesquisa.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho argumenta a partir de uma revisão de literatura científica e de um estudo conceitual orientado pelo hibridismo de Bhabha (1998), com base em temas prioritários estabelecidos anteriormente. A divisão do único capítulo de desenvolvimento, a qual está imediatamente associada aos objetivos específicos apresentados, em dois subcapítulos, o primeiro voltado ao pioneirismo escolar e o segundo com enfoque na discussão iniciada, almeja discutir questões que aliem as diferentes partes do trabalho por meio da análise do aspecto identitário da Geografia escolar, debatido a partir da institucionalização da disciplina no Colégio Pedro II.

Em termos metodológicos, o trabalho em questão se fundamenta na revisão bibliográfica e no aparato conceitual recolhido e escolhido, as quais são apresentadas a seguir. Configura-se, ainda, como uma pesquisa exploratória e teórica, ou seja, tem como principais finalidades “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 2008, p. 27) e “criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (MINAYO, 2002, p. 52 *apud* ZANELLA, 2011, p. 32). A partir de leitura exploratória (GIL, 2002), pôde-se conferir uma série indeterminada, devido ao amplo número visitado, de trabalhos acadêmicos e livros relevantes para os eixos centrais da pesquisa, os quais, uma vez presentes neste projeto, têm o uso baseado na escolha determinada pela mescla

entre relevância para o tema e correlações entre si, em uma filtragem que assentou bases para o desenvolvimento inicial do trabalho. Após isso, de modo a conduzir revisão de escopo pertinente, foram utilizadas palavras-chave como “Geografia escolar”, “Colégio Pedro II” e “Institucionalização da Geografia”, associadas ou não, nos portais SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico⁹. Acrescenta-se que as expressões mencionadas foram combinadas com operadores booleanos (*AND/OR*) e aspas para a busca de termos exatos, de modo a garantir especificidade na recuperação de trabalhos relevantes à temática investigada e à divisão de seções textuais planejada.

Com o desenvolver da pesquisa, pôde ser notado o caráter narrativo da revisão de literatura, ou seja, “constitui-se, basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador” (BERNARDO; NOBRE; JANETE, 2004 *apud* BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 125), expressa na elaboração textual do trabalho, uma vez que o presente esforço em nível de especialização não almeja adquirir tom sistemático, tampouco possui a finalidade ou possibilidade de esgotar os temas trazidos à tona. Ainda assim, encontra-se mesclado à busca e à revisão bibliográfica, bem como a outros procedimentos afins especificados anteriormente, que ordenam os esforços de revisão realizados, assim como a eventuais acréscimos bibliográficos julgados necessários para contextualização complementar e oriundos de revisões menos rigorosas e, por conseguinte, mais abrangentes, embora secundárias.

2 PIONEIRISMO E HIBRIDISMO: A GEOGRAFIA NO COLÉGIO PEDRO II E A IDENTIDADE DO CAMPO

Na presente seção do trabalho será discutida a presença da disciplina geográfica no Colégio Pedro II, especificamente no século XIX e nas primeiras décadas do século seguinte. Posteriormente, serão debatidos os sentidos e significados da Geografia escolar explicitados pelo histórico analisado, em uma discussão sobre a Geografia percebida pelos estudantes e a identidade relacionada, bem como elementos e debates da disciplina.

2.1 SÉCULO XIX: A ENFÂSE HISTÓRICO-DESCRITIVA E A INFLUÊNCIA FRANCESA

Criado em 1837, o Imperial Colégio Pedro II teve, desde o primeiro currículo, regulamentado em 1838, a presença da disciplina Geografia de maneira autônoma. Com massiva influência francesa, a disciplina escolar contou com forte aporte de caráter histórico-descritivo, com inclinação enciclopédica e a admissão da Terra como objeto, assim como dos fenômenos de ordem variada a ele associados. Somado ao grande conjunto de informações abrangido pela disciplina, a Geografia escolar adotada no país teve como característica metodológica o caminhar dos estudos mais distantes até os mais próximos, com a descrição do Brasil como ponto final, o que comprometia em grande medida a viabilidade dos conteúdos programáticos, considerando-se também o pouco tempo proporcional dedicado à disciplina (ROCHA, 2014).

A Geografia se transforma consideravelmente ao longo do século XIX, com a formulação dos campos científicos na Europa, assim como são relevantes os debates sobre o objeto e a natureza geográficos, que culminam na eventual institucionalização nas últimas décadas do século mencionado (MACHADO, 2011). A se notar, porém, que a consolidação

⁹ Barboza (2015), Oliveira Junior (2020), Rocha (1998, 2009, 2014) e Silva (2023).

do conhecimento geográfico no Brasil se dá tão somente em 1934, com a criação do curso acadêmico de Geografia na Universidade de São Paulo (SILVA, 2017). Portanto, há cerca de um século de diferença entre os marcos da Geografia no Brasil mencionados: do primeiro currículo do Imperial Colégio Pedro II e da sublinhada presença autônoma da disciplina até o primeiro curso de formação, ou seja, o contorno definitivo da presença da Geografia no ensino superior, representativo do ciclo necessário para a manutenção do saber geográfico nas devidas etapas formativas indispensáveis à continuidade.

A jornada da Geografia no Imperial Colégio Pedro II ao longo do século XIX segue tendência enciclopédica, abstrata e distante da realidade dos alunos, como exemplificam os Programas de 1877 (de acordo com o Decreto nº 6130 de 1 de março de 1876) (ROCHA, 2009, p. 81). Conquanto debates de outra ordem surjam no final do século, motivados pelo discurso científico em ascensão, bem como por inovações pedagógicas, em termos curriculares não há reforma significativa, com eventuais mudanças restritas ao encaixe disciplinar nos anos de formação e à divisão de conteúdos (ROCHA, 2014). Ainda assim, essa geografia escolar conservadora contrai-se como símbolo do devir do campo científico moderno¹⁰, além do simbolismo de existir em um país sem formação superior na área.

A disciplina geográfica no local e período em questão pode também ser caracterizada pelo forte controle estatal exercido sobre o funcionamento e os conteúdos escolares, bem como pelas naturais lacunas de professores especialistas (ROCHA, 2014). Considera-se ainda o papel que disciplinas como a Geografia possuem como esforço representativo do Estado e da nação, ou seja, atuam como pontos de construção de sentido, tanto territorial quanto socialmente. Nesse sentido, a Geografia, como disciplina, encara as transformações científicas e é também instrumento do poder, dotada de caráter simbólico e com propósitos alinhados aos do colégio em si, envolvido na busca pela identidade nacional e na formação de uma elite (SILVA, 2023).

Como explica Silva (2023, p. 666),

Inserido em um processo de centralização política por parte do Estado Imperial brasileiro, o Colégio Pedro II transformou-se em um lugar de referência. Desde sua criação, havia estímulos para que o padrão de ensino secundarista a vigorar em escala nacional fosse pensado com base em suas ordenações e práticas (Vechia, 2005). Por meio da escolarização, vislumbrava-se um processo de construção de um imaginário no qual o território e os membros da nação fossem dimensionados como desprovidos de diferenças que pudessem se constituir em entraves a uma visão harmoniosa do Brasil e do que seriam os brasileiros.

A esse conjunto de mediações, concatenado por essa disciplina mnemônica, de clara influência francesa e rigidamente controlada pelo poder central, que fazia parte do projeto de formação da elite nacional e, por conseguinte, de construção dos alicerces para o nascimento de sentidos necessários à unidade nacional, além de existir em um país sem formação superior no campo, considera-se necessário dedicar maior atenção neste primeiro momento, como forma de ilustrar aspectos relevantes apresentados na introdução do presente esforço. Até as eventuais mudanças no século XX, calcadas na moderna Geografia científica, a disciplina ocupou papel único e, ainda que essa condição fosse circunstancial, ilustra o vigor da identidade construída pela dimensão escolar, pois, enquanto disciplina, permite observar

¹⁰ Ao analisar as transformações científicas que ganham corpo no século XIX, Gomes (1996, p. 150) afirma: “É nesta época que se faz sentir a necessidade de circunscrever um campo disciplinar próprio, a necessidade também de tratar de maneira sistemática as informações e de as controlar e regulamentar a sua produção. Enfim, a geografia experimentou a necessidade de estabelecer um método legítimo do ponto de vista científico”.

como as discussões científicas enfrentaram a diferença dimensional no período de tempo considerado atraso na transformação estrutural da disciplina no final do século XIX. Em outras palavras, as discussões sobre os rumos científicos na Europa não passam despercebidas no Brasil, visto que o conteúdo programático escolar geográfico é transposto do continente, especialmente da França; contudo, os debates crescentes não ecoam em transformações oficiais por décadas, em uma demonstração da diferença existente entre os polos do conhecimento do campo, ou ainda, da existência da cultura escolar, ou seja, as múltiplas perspectivas e práticas que existem e interagem na escola (FRAGO, 2007), e do caráter específico das instituições escolares, nas quais estão inseridas as disciplinas, incluída a Geografia, por mais que a natureza do aspecto institucional e cultural das escolas não seja tópico de análise deste estudo.

A disciplina escolar passará por transformações no Colégio Pedro II, como poderá ser visto em momento futuro, conquanto resguarde a autonomia nascida da especificidade do caráter institucional que carrega e da identidade que constrói. Ainda que a dificuldade de alcançar renovação possa ser lida plausivelmente como conservadorismo exacerbado que provoca anacronismo, considera-se aqui a perspectiva de que “o espaço escolar, conflituosamente, refrata, incorpora e ressignifica o movimento das disciplinas científicas e acadêmicas” (VILELA, 2013, p. 10). Pela via do espaço escolar, da cultura escolar sob a lente pedagógica ou do caráter institucional, a autonomia dimensional defendida é sublinhada.

Além disso, aponta-se que o hipotético jogo de via dupla da dimensão escolar com a acadêmica é questionável, dado que a correlação dessas é notadamente unidimensional, visto que o fluxo intervencionista, por assim dizer, tem sentido demarcado¹¹. Para tanto, a Geografia escolar é justificada a partir da íntima associação com a construção de identidades e a constituição da identidade do sentido geográfico, ou seja, a Geografia como totalidade, assim como esse caráter processual está atrelado às conexões da dimensão escolar com outros polos de produção do conhecimento e significados geográficos, notadamente o acadêmico e o informal ou geosófico, como foi possível observar nas intenções de transformação da Geografia no Colégio Pedro II nas últimas décadas do século XIX, que, dentre outros objetivos, buscavam alcançar a realidade local, próxima no estudo disciplinar geográfico, ainda que se trate de outros tempos. Como aponta Lopes (1999, p. 154 *apud* Vilela, 2013, pp. 43-44), “a noção de que o conhecimento escolar é constituído no embate com os demais saberes sociais, devendo ser, assim, compreendido como o produto da relação conflituosa entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano [...]”.

Como dito anteriormente, a dimensão escolar não é a única capaz de construir identidade(s), assim como a academia não é necessariamente indiferente ao cotidiano. O sentido argumentativo apresentado reside na articulação diferenciada do conhecimento escolar ante outros polos. Para o sentido mencionado, o aporte conceitual escolhido é o de hibridismo (BHABHA, 1998), como apontado antes. Para discorrer sobre a conceituação citada, apresenta-se que, entre as identificações fixas, há o justo espaço para o hibridismo, o que implica também no impedimento da polarização definitiva das identidades extremas. A negociação dos significados e o embaralhamento do identitário são consequências do reconstruir promovido pelo entre-lugar.

¹¹ “A história da nossa geografia escolar, constatamos, tem sido sistematicamente relegada a segundo plano pela comunidade acadêmica, a mesma comunidade que tem buscado amiúde intervir nos rumos dado ao ensino desta disciplina, com um claro intuito de sanar os problemas por ela apresentados, sem, porém, buscar a fundo desvelar as origens destes problemas” (ROCHA, 1998, p. 2).

O poço da escada como espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco. a ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta [...] (Bhabha, 1998, p. 22).

A Geografia escolar é encarada a partir do hibridismo, pois o trânsito de ideias e sujeitos ganha fôlego nessa dimensão, na qual se articulam e constroem pontes entre as identidades do campo, em um diálogo constante que se refaz pela especificidade do conhecimento nascido nas escolas. Assim como os currículos “refletem constantes negociações de sentido” (VILELA, 2013, p. 26), considera-se que a dimensão escolar em si é dotada da capacidade de produzir e transformar retratos de identidades devido ao terreno extenso de negociações autônomas entre sujeitos e esferas que ganha contorno nas escolas, compreendida como condição (SILVA JÚNIOR, 2022).

Para Bhabha (1998, p. 83),

Cada vez que o encontro com a identidade ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa à vista, esvazia o “eu” como lugar da identidade e da autonomia e – o que é mais importante – deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência. Não estamos diante de um problema ontológico do ser, mas de uma estratégia discursiva do momento da interrogação, um momento em que a demanda pela identificação torna-se, primariamente, uma reação a outras questões de significação e desejo, cultura e política.

A identidade vazada de Bhabha (1998) é compreendida na argumentação apresentada anteriormente, de que a construção desta não é, em nenhuma medida, exclusiva da dimensão escolar, ainda que as manchas e resistências, ou seja, a afinidade, ecoem na produção do conhecimento escolar, assim como no contexto que o envolve, pois é nesse polo que ocorre a mediação, em outras palavras, a dimensão na qual se torna protagonista a mobilização das outras esferas e, concomitantemente, há produção de conhecimento distinguível. As contribuições discursivas e linguísticas de Bhabha (1998) são reconhecidas como alicerce conceitual para a compreensão do esquema multiarticulado (Figura 1) de produção do conhecimento na Geografia enquanto totalidade.

Na dimensão escolar, notam-se os sujeitos e os saberes escolares, mobilizados pela espacialidade da escola (CABRAL, 2024), assim como a informalidade presente no âmbito pedagógico e representada, dentre outras formas, na busca pela consolidação do entorno ou do cotidiano nas ambições educacionais da Geografia e de outras disciplinas, tal como no conhecimento e nas noções continuamente construídas pelos estudantes, a nível social e pessoal, além da escola. Para Cabral (2024, p. 16), ao analisar a disciplina, “a história curricular da Geografia Escolar e de suas diferentes propostas didático-pedagógicas estão em direta inter-relação com a historicidade dos debates educacionais [...]”, em uma citação que reforça o aspecto mediador da dimensão escolar. Além disso, pode-se afirmar que a Geografia escolar “detém um lugar fundante na formação da Geografia acadêmica brasileira” (CABRAL, 2024, p. 7). Com as associações mencionadas, almeja-se ilustrar o papel mediador da Geografia produzida nas escolas ou que ganha forma e conteúdo no espaço escolar. Nota-se que não se trata apenas de reforçar as relações existentes e investigadas entre a escola e a universidade, tampouco de sublinhar tão somente a autonomia docente e escolar, pois esses são tópicos em alguma medida discutidos previamente. Trata-se de discutir o hibridismo

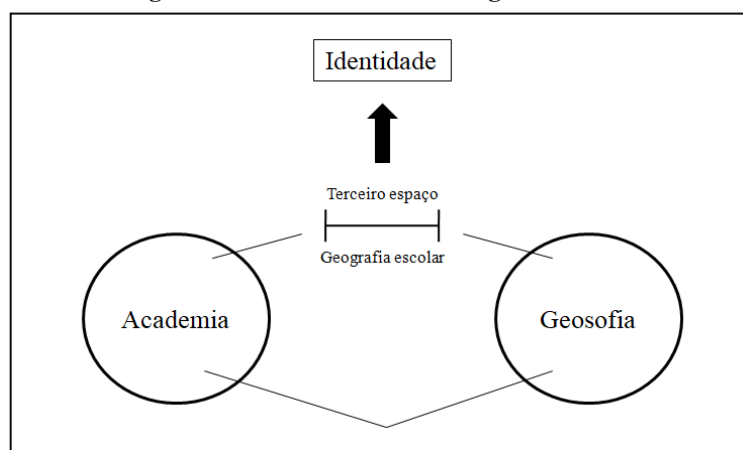
escolar como ponte para a compreensão dos sentidos e significados dessa dimensão na Geografia como totalidade, dado que o polo em questão reconstrói, em si, autonomamente, a multidimensionalidade geográfica.

Segundo Bhabha (1998, p. 66),

A diferença lingüística que embasa qualquer performance cultural é dramatizada no relato semiótico comum da disjunção entre o sujeito de uma proposição (*enoncé*) e o sujeito da enunciação, que não é representado no enunciado, mas que é o reconhecimento de sua incrustação e interpelação discursiva, sua posicionalidade cultural, sua referenda a um tempo presente e a um espaço específico. O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. O que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação. O Eu pronominal da proposição não pode ser levado a interpelar – em suas próprias palavras – o sujeito da enunciação, pois isto não é personalizável, e sim continua sendo uma relação espacial no interior dos esquemas e estratégias do discurso. O sentido do enunciado não é, literalmente, nem um nem o outro. Essa ambivalência é enfatizada quando percebemos que não há como o conteúdo da proposição revelar a estrutura de sua posicionalidade, não há como deduzir esse contexto mimeticamente do conteúdo.

O terceiro espaço (Figura 2) mencionado acima dialoga com a pretensão adotada no presente trabalho na abordagem da Geografia escolar. Os esforços pós-coloniais de Bhabha (1998) na análise discursiva constituem-se, no trecho supracitado, em apontar o deslocamento não linear do conteúdo e do onde do que é dito, dado que o segundo não está necessariamente no primeiro. Considerados os elementos citados anteriormente, conclui-se que a existência de fissuras e ambiguidades é produzida na disjunção do sujeito da enunciação do enunciado, pois este carrega resquícios e reminiscências implícitas. Em outras palavras, não há fixidez nos sentidos e significados, pois estes não pertencem exclusivamente ao Eu e ao Você, mas são refracionados pela mediação do terceiro espaço.

Figura 2 – O hibridismo da Geografia escolar



Fonte: O Autor, 2025.

No caso do conhecimento geográfico, analisado pelo ângulo da identidade produzida pela dimensão escolar, considera-se que a esfera em questão é a responsável pelo maior fluxo contínuo de diálogo com a academia e a informalidade. Ainda que as duas dimensões mencionadas também produzam conexões, é pela via escolar que a Geografia constrói teias

relacionais sólidas o suficiente para se tornarem parte indissociável do próprio funcionamento do polo discutido. Para a afirmação anterior, arregimentam-se em sentido corroborativo os seguintes pontos: 1. o docente escolar impreterivelmente é formado no ensino superior e 2. a porosidade e a permeabilidade escolar (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021), assim como a comunidade envolvida.

A respeito do segundo ponto elencado no final do parágrafo anterior, Plácido, Benkendorf e Todorov (2021, p. 193) discorrem da seguinte forma:

Do ponto de vista da mesoanálise é necessário compreender a comunidade como espaço próprio e próximo de diálogo com a instituição escolar e reconhecer como lócus de porosidade onde a permeabilidade pode ser configurada nos espaços designados a esta instituição no plano arquitetônico e traçado da cidade. Pode-se afirmar, por conseguinte, que os elementos que constituem determinada cultura escolar são produto de toda esta interação, sendo necessário identificar com algum grau de clareza os espaços e as ideias. A relevância da instituição escolar, sua materialização e significado, portanto, não estão restritos à formalização da oferta pedagógica e didática. O contexto sociocultural, a localização, a arquitetura, os meios e materiais pedagógicos constituem matéria, condição e circunstância, cuja integração e diálogos que moldam as transformações da escola e do seu meio envolvente.

Tão logo, assume-se o caráter pós-colonial de tratamento da Geografia escolar e do conhecimento geográfico, sistematizados em conjunto na Figura 1. A esfera analisada no presente esforço, a partir do caso do Colégio Pedro II, é considerada a partir de uma natureza concebida como terceiro espaço (BHABHA, 1998), ou seja, responsável pela mediação do conhecimento e a reconstrução autônoma de preceitos discutidos e mediados. Nesse sentido, na Geografia escolar ganham terreno debates acadêmicos específicos do campo científico, assim como discussões pedagógicas referentes ao aspecto educacional como um todo. Além disso, o caráter cotidiano e informal geosófico também se faz presente no sentido escolar, tanto como demanda quanto como constituição, se levados em conta o espaço e a comunidade, tal como as trocas naturais existentes entre esses elementos. Para tanto, seguir-se-á a discussão sobre a dimensão escolar com as transformações que ganham corpo no início do século XX no Colégio Pedro II.

Como sublinhado anteriormente, “A história da geografia escolar no Brasil se deu de forma peculiar. Ao contrário do que se pode pensar, a geografia se consolida em primeira instância no espaço escolar para posteriormente surgir na academia” (OLIVEIRA JUNIOR, 2020, p. 183), o que, em justa medida, tornou a nascente geografia universitária voltada para as demandas escolares à época. Além disso, pode-se acrescentar que a Geografia escolar participa tanto da legitimação quanto da institucionalização do campo, em um processo que difere do vivenciados por outras disciplinas escolares, visto que muitas delas emergiram de ciências mães academicamente consolidadas (ROCHA, 2009). Ao final do século XIX surgem discussões que envolviam a pedagogia moderna e o então ensino escolar das disciplinas, incluída a Geografia. Ganham força questionamentos sobre a esterilidade do ensino e a unidimensionalidade descritiva tão presente nos rumos do ensino de Geografia.

Com a reforma João Luiz Alves – Rocha Vaz (1925), os esforços por uma geografia moderna ganham finalmente concretude no colégio. A reforma citada “estabeleceu como modelo para todos os estabelecimentos de ensino secundário do país o currículo prescrito do Colégio Pedro II, elaborado por Delgado” (BARBOZA, 2015, p. 86). Nesse sentido, nas primeiras décadas do século XX, o nascente debate advindo das mudanças científicas e pedagógicas é catapultado na década de 1920 com Delgado de Carvalho e uma reforma condicionada pelo que era pregado pelo docente. Nota-se uma transição da corografia à

corologia, ou seja, a descrição deixa de ser o norteamento do ensino de geografia para que o estudo dos fenômenos detenha esse posto. Assim feito, “[...] o currículo de 1926 representou a vitória da orientação moderna para o ensino de Geografia defendida por Delgado de Carvalho sobre a ‘Geografia à moda antiga’” (BARBOZA, 2015, p. 127).

O currículo instituído em 1926¹² enfatizava o alinhamento científico, assim como a regionalização brasileira e o patriotismo (ROCHA, 2009), associado à necessidade identificada pelo Estado à época de construir laços nacionais, para a qual a escola era considerada como tremenda ferramenta, além de o Colégio Pedro II ter se tornado modelo oficial a ser seguido. Entre 1926 e 1934, ano da criação do primeiro curso acadêmico no campo, nota-se a criação de um “Curso Complementar de Geografia Social e Econômica”, no ano de 1929, baseado na obra de Jean Brunhes, precursor da Geografia Humana (BARBOZA, 2015, p. 137), e a reforma Francisco Campos (1931), assim como o programa nela baseado, responsável por revelar “uma concepção de geografia como ciência de síntese dos fenômenos naturais e humanos, numa perspectiva corológica baseada no método comparativo de Ritter” (BARBOZA, 2015, p. 143). Ainda que não sejam tópicos considerados para a análise detalhada devido ao escopo do presente trabalho, tais eventos enfatizam o movimento de renovação que ocorria na Geografia escolar, tendo o Colégio Pedro II como importante centro de discussão e difusão.

Como sinal dos tempos, a presença do sentido enciclopédico permanecia rastreável nos rumos da geografia em transformação (BARBOZA, 2015), o que é plenamente compreensível se considerado o aspecto conflituoso e contínuo da construção curricular, que envolve negociações complexas, mudanças e permanências. Em suma, isso significa, em linhas gerais, que os currículos não podem ter sua construção simplificada por eventos revolucionários, devido às negociações e dotações de sentidos e significados existentes em seu esteio constitutivo (VILELA, 2013). O esforço de detalhamento de elementos relevantes presentes nos quase cem anos iniciais de funcionamento do Colégio Pedro II teve como propósito ilustrar a autonomia presente na dimensão escolar no que diz respeito ao funcionamento, tanto em termos práticos quanto teóricos. Em outras palavras, a dimensão escolar não pode ser sintetizada como linha auxiliar acadêmica, ou filial, e o exemplo extremo do colégio analisado, visto que sequer existiam cursos nacionais superiores no campo à época, é considerado representativo das intercalações promovidas pela dimensão escolar dos discursos variados que permeiam o campo geográfico, em um movimento continuado de ressignificação.

As intercalações na dimensão escolar são consideradas a partir da construção da identidade (BHABHA, 1998) do campo, que ganha terreno na Geografia desta esfera. A Geografia escolar, submersa em variadas discussões, refrata no espaço construído pelo movimento de funcionamento os debates que a atingem, em um exemplo da autonomia concomitante às conexões e intercambiamentos com os outros polos de produção do conhecimento geográfico. Nesse sentido, retoma-se a noção de terceiro espaço e hibridismo (BHABHA, 1998) para que o debate sobre a produção do conhecimento escolar seja radicalizado na justa medida em que este seja condicionado como núcleo identitário do campo.

2.2 A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS: ENTRE DEBATES RENOVADOS E ANTIGAS PERCEPÇÕES

¹² Cf. Barboza, 2015, pp. 127-132.

A proeminência da Geografia escolar investigada na presente pesquisa reside no hibridismo e na mediação (BHABHA, 1998) proporcionadas por essa dimensão, se considerado o campo como conjunto. Apesar de, a princípio, apresentar distintas abordagens epistemológicas, academia e escola dialogam em uma órbita comum (CABRAL, 2024), ainda que ambas resguardem inúmeras influências contextuais específicas. Além de a Geografia escolar ser parte indispensável da História do Pensamento Geográfico brasileiro (CABRAL, 2024), bem como existirem fluxos de conhecimento historicamente documentados entre a academia e a escola, com esta como arena imediata de interesses daquela, a partir de autênticas disputas pela escola, advoga-se, no presente esforço, pelo justo e proporcional movimento reverso: a Geografia escolar constitui arcabouço conceitual e prático do pensamento geográfico e não é apenas uma dimensão ou polo de produção de conhecimento do campo, como também demonstra ser, mais do que uma arena, um terceiro espaço (BHABHA, 1998), responsável pela rearticulação das demais dimensões de forma única e distinguível.

Reitera-se, com o auxílio de acréscimos, que a autonomia escolar¹³, assim como o exercício docente e o pioneirismo da Geografia nesses espaços no Brasil, constituem conjunto argumentativo para que essa dimensão seja considerada autêntico polo de produção do conhecimento, para além dos professores e pesquisadores imediatamente envolvidos, e, nessa direção, admita o caráter indispensável dos esforços produzidos nessa dimensão para a devida compreensão dos significados da Geografia como um todo, o que, sobremaneira, permanece reservado ao debate acadêmico. Não se trata apenas de considerar histórias do pensamento, ou seja, coerências cronológicas que almejam apresentar a Geografia brasileira, mas também de discutir as proeminências dessa dimensão no que significa Geografia, a partir da consideração e do debate da identidade do campo.

Ao se considerar o fato de que “a disciplina acadêmica, vista pelos geógrafos, é distintamente diferente da imaginação popular da Geografia” (BROOKS, 2019, p. 147), compactua-se com a justificativa empregada pela pesquisa de que as escolas são parte primordial da constituição da identidade do campo, tanto pela interiorização e ressignificação de conhecimentos quanto pela exteriorização da prática e pela influência galgada pela Geografia escolar, em outras palavras, a popularização do campo promovida pelas escolas. Além disso, a identidade disciplinar docente (BROOKS, 2019), embasada pelo conhecimento da ciência de referência, do conteúdo e de toda uma sorte de valores envoltos pela disciplina, anuncia uma problemática natural: a cisão entre a Geografia aprendida e a ensinada. Para tanto, julga-se necessário aprofundar o debate sobre a Geografia ensinada e as implicações desta para docentes e discentes.

Como explica Diniz (2001, p. 81),

Ao transporem os muros da universidade, o que se lhes apresenta como oportunidade de trabalho é a sala de aula do fundamental e médio, sobretudo em

¹³ “Para ser eficaz, o ensino deve ser de qualidade. Ele não deve ser concebido como uma demonstração do saber do professor, mas como o aporte das informações de que os alunos precisam para efetuar as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de capacidades desejadas” (SAINT-ONGE, 1999, p. 236). Nesse sentido, aponta-se que a autonomia escolar reside na articulação contínua dessa dimensão, o que implica a concepção de que a escola constrói autonomia somente se for capaz de se colocar em uma posição reflexiva e criativa. Uma vez desinteressada no arquitetar da qualidade do ensino, a escola se transforma em uma concha vazia. Além disso, considera-se que o conhecimento escolar tem como validador a cultura escolar, ante o diálogo científico, pois a dimensão em questão se notabiliza, como argumentado, pelo hibridismo, o que significa que a esfera escolar tem o conhecimento testado pelo espaço escolar; em outras palavras, “[...] o espaço escolar poderá se colocar como espaço de contestação curricular e como espaço de aplicação de uma proposta oficial, simultaneamente” (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 41).

escolas particulares, como ocorreu à maioria deles. E o conhecimento exigido pelos programas oficiais, com os quais vão trabalhar, não corresponde àquele conhecimento veiculado na academia, naqueles cursos tão concentrados por área de interesses que, segundo eles próprios, formam mais um especialista em Geografia Física (dentro desta: Pedologia, Geomorfologia, Climatologia etc. etc.) ou em Geografia Humana (que, por sua vez, abre um leque de opções que passa da Urbana, Agrária, Política etc.).

A fortaleza, por assim dizer, escolar irrompe os paradigmas acadêmicos carregados pelo docente no imediato momento em que pisa em sala de aula na educação básica, ainda que consideradas as consonâncias existentes entre tais dimensões. A distância apontada entre uma e outra pode ser gerada tanto por anacronismos e lacunas na formação de professores quanto por certo conservadorismo do que é ensinado como Geografia na escola, o que, de uma forma ou de outra, implica em uma correlação, visto que a relação entre a escola e a academia é documentada. Considerados os esforços necessários para uma análise da formação de professores de Geografia, aponta-se que esse não é o contexto investigativo escolhido no presente estudo. Por outro lado, elementos característicos da Geografia ensinada são considerados relevantes para a discussão deste esforço, a começar pelas abordagens responsáveis por organizar o conteúdo escolar¹⁴ da disciplina.

Para Vilela (2013), a abordagem regional na organização dos conteúdos da Geografia se notabiliza como permanência e em modo distinto do acadêmico, o que implica em um caráter distinguível da dimensão escolar, ainda que se prolongue a partir do complexo encadeamento academia-escola. Ao analisar as reminiscências das geografias regionais na escola, Vilela (2013, p. 13) aponta que “traços da linguagem descritiva típica destes estudos estão presentes no conhecimento escolar”. Nesse sentido, os livros didáticos contemporâneos ainda nascem de lugares compartilhados com a tradição descritiva, ainda que existam movimentos renovadores, pois as inovações intercalam-se com as tradições em uma complexa negociação, ou seja, as “mudanças ocorrem no interior de uma estrutura estável” (VILELA, 2013, p. 24). Conquanto a veracidade do jogo complexo que margeia o conhecimento geográfico escolar seja reconhecida pelo presente estudo, considera-se ainda que a disposição disciplinar de conteúdo esbarre, em grande medida, na forma e no contexto escolares dominantes¹⁵.

¹⁴ Considera-se importante discutir a noção de conteúdo escolar, em contraposição à de tema, e contextualizar essa discussão a partir da crítica ao conteudismo, ao ensino de atualidades e à “geografia jornalística” (STRAFORINI, 2018 *apud* CALAFATE; SCALERCIO, 2022, p. 89). O universo de temas de interesse da Geografia escolar é gigantesco e pode, em muito, beber da fonte das atualidades, por assim dizer, e não há problema algum nessa abrangência. Contudo, um conteúdo escolar de Geografia deveria implicar um processamento temático a partir de critérios e métricas julgados relevantes geograficamente, para que então fizesse parte de uma aula, de um material didático e do currículo disciplinar.

¹⁵ Para Ferrer y Guardia (2014, p. 93), “Toda a história da ciência moderna, comparada com a escolástica da Idade Média, pode ser resumida em uma palavra: *volta à natureza*. Para aprender, tratemos antes de compreender. Em vez raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se encontra à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação.

Sobretudo em geografia, ou seja, precisamente no estudo da natureza terrestre, convém proceder pela visão, pela observação direta desta Terra que nos fez nascer e que nos dá o pão que nos alimenta; mas o ensino da geografia, como vem sendo continuado ainda em nossas escolas, leva a marca de tempos escolásticos: o professor pede ao aluno um ato de fé, pronunciado ainda em termos cujo sentido não domina; recita de cor os nomes dos *cinco rios da França, de três cabos, de dois golfos e de um estreito*, sem referir estes nomes a nenhuma realidade precisa. Como poderia fazê-lo se o professor jamais lhe apresenta nenhuma das coisas que fala e que se encontram, não obstante, na mesma rua, na frente da porta escola, nos riachos e nas poças d’água que as chuvas formam?

Afora o exposto, aponta-se que a natureza dos recursos didáticos, todavia, não implica em correlacional necessária obsolescência, visto que o instrumental usualmente condicionado como típico da Geografia tradicional pode ter uso válido e proveitoso se devidamente contextualizado (VILELA, 2013). Com o considerar da abordagem supracitada, questiona-se a ordem ou os pressupostos da lógica empregada no que é consolidado como abordagem regional no ensino de Geografia, em outras palavras, ante a região como fato dado e delimitado, o que é considerado fator para a organização das eventuais regiões postuladas na Geografia escolar? Ainda que o questionamento envolva respostas e pesquisas muito além do escopo do presente esforço, julga-se necessário que os pretextos e ambições que contornam a forma do ensino de Geografia sejam problematizados tanto quanto a natureza de tradições vinculadas a determinados tipos de disposição de temas e tópicos da Geografia nas escolas.

Nesse sentido, quais são os elementos que permeiam a lógica e os recortes regionais da Geografia escolar? Segundo Vilela (2013, p. 113), “a abordagem regional é, mais especificamente, caracterizada pela linguagem descritiva, muitas vezes presente na organização dos conteúdos separados de acordo com as ‘partes’ do mundo”. Ainda segundo a autora (p. 113), “os textos organizados sob esta lógica apresentam os aspectos naturais e humanos para, finalmente, integrá-los”. Como sistema lógico, a abordagem regional (VILELA, 2013) organiza os temas considerados relevantes para a Geografia escolar, o que implica que tal lógica, como regularidade do conhecimento geográfico nas escolas, é responsável pela transformação de tema em conteúdo. Os apontamentos de Vilela (2013, p. 106), baseados na análise de “livros de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” em 2011, indicam que os critérios para a regionalização podem ser generalistas, como partes do mundo, ou econômicos.

A permanência regional ressoa como tradição que confere sentido geográfico a uma série de temáticas consideradas relevantes para a Geografia escolar, o que torna tarefa do docente buscar apetrechos que possibilitem à prática um caráter distinguível. A aula configura-se como um exercício do saber-fazer (TARDIF, 2014 *apud* SILVA JÚNIOR, 2022, p. 176), numa associação entre teoria e prática. Dado que a aula não é encarada como mero transmitir do conhecimento científico simplificado, pode-se apontar que “[...] a atividade de ensino na escola seja reconhecida como um complexo desafio intelectual em todas as suas expressões (discussão em sala; elaboração de exercício; construção de trabalhos avaliativos; elaboração de provas etc.)” (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 176). Problematiza-se que o esforço docente ocorra em meio a uma série de contradições que permeiam a prática do professor, pois observa-se que o suposto conteúdo escolar geográfico se expressa como um emaranhado temático, disposto ora regionalmente, ora jornalisticamente, ora economicamente, ou por meio da associação dos adjetivos mencionados. Tão logo, a Geografia escolar aparenta ser

Voltemos à natureza!

Se tivesse a felicidade de ser professor de geografia para crianças, sem ver encerrado em um estabelecimento oficial ou particular, começaria pondo livros e mapas nas mãos de meus companheiros infantis; talvez nem pronunciaria perante eles a palavra grega *geografia*, mas lhes convidaria a grandes passeios comuns, feliz de aprender em sua companhia”.

A citação acima do fundador da Escola Moderna de Barcelona (1901), de orientação anarquista, cuja obra mencionada foi originalmente escrita em 1909, percorre, mais de um século depois, problemáticas tangíveis no cotidiano de inúmeros docentes de Geografia. Quantos professores de Geografia no Brasil podem afirmar, e documentar institucional e curricularmente, que nada devem à crítica de Ferrer y Guardia (2014)?

expressa por uma miscelânea conteudística¹⁶, por vezes com aparência modernizada e supostamente crítica, em constante dependência de possíveis costuras promovidas por professores-artesãos.

Como complemento a discussão acima, pontua-se brevemente sobre o renovado debate¹⁷ a respeito do raciocínio geográfico na Geografia escolar, uma vez que este se notabiliza como ponte entre as três dimensões de produção do conhecimento geográfico, como pode ser observado com a aproximação de pesquisas escolares ao estudo de Gomes (2017), nascido da investigação sobre a hipótese de a Geografia ser uma forma de pensar calcada em “três domínios que caracterizam o conhecimento denominado como geográfico” (CUNHA; FARIAS, 2022, p. 79), os quais implicam em considerações para além do núcleo científico do campo. Tão logo, o racionar específico mencionado seria fundamento indissociável presente em todas as dimensões de produção do conhecimento geográfico, como pretensão, na esfera escolar, como sensibilidade, na Geosofia, e como debate acadêmico. O raciocínio geográfico se revela institucionalmente na Base Nacional Comum Curricular, em diálogo com a academia, como debate da Geografia escolar e próximo à reflexão geosófica ou informal, o que o torna multidimensional e sobremaneira relevante se considerado o hibridismo da esfera escolar. Ademais, o raciocínio em questão pode ser encarado a partir do uso de “lógica-dialética-argumentativa propositiva” (CASTELLAR; PAULA, 2020 *apud* BOTELHO; VALADÃO; ROCCA, 2024, p. 74), o que poderia conferir contorno a uma abordagem renovada para a constituição da Geografia escolar, conquanto resvale em aspecto prático ou em uma lacuna entre a teoria e a prática, pois discute a atuação docente como instrumento renovador disciplinar.

A inegável necessidade de o professor de Geografia “ter clareza do corpo conceitual e científico da Geografia” (CASTELLAR, 2019, p. 10) é paralela ao fato de o currículo de Geografia presente nas escolas ter pouco ou nenhum diálogo com o que é aprendido na academia (DINIZ, 1999). Tão logo, a mediação didática (SILVA JÚNIOR, 2022) é tarefa para o docente envolto por uma condição escolar(izada)¹⁸, cujo saber construído pela experiência é “pouco ou quase nada valorizado numa reflexão teórica, nem pela universidade, nem pela própria escola” (DINIZ, 1999, p. 86). A autonomia da dimensão discutida no presente

¹⁶ “Contudo, como apontam Ascensão e Valadão (2014), o ensino com base na interpretação dos fenômenos não costuma ser mobilizado nas aulas de Geografia da maioria das escolas” (CALAFATE; SCALERCIO, 2022, p. 93).

¹⁷ “Esse debate tem sido possível na área de pesquisa sobre ensino de Geografia devido ao seu amadurecimento teórico e metodológico. De fato, esse campo tem se constituído como uma importante área de investigação, conforme atestam alguns estudos que analisam sua produção nas últimas décadas. Como foi visto no capítulo anterior, é possível perceber essa relevância por inúmeros indicadores, como os muitos espaços para o debate (eventos nacionais, regionais, os periódicos e livros) sobre o que tem sido produzido na área” (CAVALCANTI, 2019, p. 64).

¹⁸ Alia-se aqui a proposição de uma condição escolar (SILVA JÚNIOR, 2022) ao processo de escolarização, exemplificado por Illich (1985, p. 21) no seguinte trecho: “Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é «escolarizada» a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoraria da vida comunitária com assistência social, segurança com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes”.

trabalho é advogada como construto histórico-processual, o que, todavia, não implica em um estatuto inabalável. Propõe-se que a autonomia escolar caminha lado a lado com a configuração condicional, ou seja, “a escola como uma extensão espacial que é carregada de sentidos político-pedagógicos em suas relações, e de condições materiais que tornam possíveis a construção do processo educativo” (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 107). Em outras palavras, o exame minucioso da condição escolar é parte indispensável de uma potencial análise sobre o estado da autonomia.

Feita a digressão, retoma-se o debate regional pela necessidade, já discutida, de que existam conteúdos escolares que superem a condição de temas reunidos por motivações perdidas em meio à abordagem sequencial típica da sala de aula. Se, como aponta Silva Júnior (2022, p. 107), a escola é uma condição espacial e, como o presente trabalho adere, em termos relativamente próximos, “o professor se coloca enquanto um intelectual que constrói conhecimento”, a trilha possível para a transformação e expansão do conhecimento perpassa a qualificação condicional. Soma-se a isso o raciocínio geográfico, pois este emerge como identidade epistemológica e possibilidade de rompimento com o enciclopedismo, ou seja, pode ser o instrumento para a busca “pela compreensão da espacialidade do fenômeno” (CUNHA; FARIAS, 2022, p. 82).

Segundo Botelho, Valadão, Rocca (2024, p.77),

De acordo com nossa experiência, é ao se tomar conceitos e componentes geográficos isoladamente como conteúdo, e, diga-se de passagem, é o que corriqueiramente se faz em sala de aula, em um trabalho sequencial, tratando componente por componente, que o professor se distancia dos conhecimentos substantivos da Geografia.

A crítica à abordagem do conteúdo sequencial citada acima ilustra fatores que rodeiam o raciocínio geográfico, pois o ensino de Geografia no Brasil tem grande dificuldade em operacionalizar conhecimento e está voltado para o informar de componentes julgados como espaciais (Botelho; Valadão; Rocca, 2024), o que naturalmente é uma adjetivação rasa para uma disciplina do campo das humanidades, visto que componentes sociológicos e históricos compartilham o espaço e, desse entrecruzamento, nascem questionamentos sobre a especificidade da disciplina. Nesse sentido, a ideia de conteúdo precisa ser problematizada junto a práticas inovadoras. Em outras palavras, livros didáticos, por exemplo, não podem ser repositórios enciclopédicos, mas verdadeiros guias e documentações da Geografia escolar. Ironicamente, materiais didáticos são vestígios do trajeto da Geografia nas escolas, o que significa que o caráter conteudista exacerbado desses é ilustrativo dessa dimensão.

Tão logo, o raciocínio precisa ser encarado como uma arquitetura de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem geográfica. Antes de ser ou se tornar uma forma de pensar (CAVALCANTI, 2019), é uma forma de organizar o conhecimento e estruturar o processo de aprendizagem geográfico. Para Saint-Onge (1999, pp. 232-233), o ensino é delimitado pelo “[...] estabelecer uma *relação*. Entretanto, essa relação se caracteriza por seu objetivo: modificar o aparato de tratamento da informação de uma pessoa graças à apropriação de capacidades novas associadas a um conteúdo disciplinar”. Diverge-se, em parte, do que é expresso, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular, pois o documento menciona que a aprendizagem da Geografia “[...] estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 361), e tal aprendizagem se organiza “[...] com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade” (BRASIL, 2018, p. 361), estes citados como espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem. Nota-se também o uso do

verbo *reconhecer* para definir a ação do aluno em relação aos seguintes temas e problemáticas: “[...] a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais” (BRASIL, 2018, p. 360). Se o objetivo da BNCC é centralizar o raciocínio geográfico, discute-se a posição concedida aos conceitos, assim como o suposto reconhecimento dos temas e problemáticas mencionados. Aponta-se que a Geografia escolar precisa ser capaz de mobilizar os princípios geográficos contextualmente, como apresentação, a partir do conteúdo considerado relevante. A seguir, o conteúdo não é *dado*, mas discutido por intermédio deles. Feito isso, a ideia de um raciocínio pode então florescer. A conceituação imediata e como ordem implica em uma abstração. O conceito, ou o conceituar, deveria ser o resultado da formação e da aquisição de capacidades em uma trilha para a autonomia discente. O raciocínio, repete-se, configura-se como uma forma de organizar e construir, uma arquitetura, o que resguarda certa diferenciação do *ensinar a pensar*¹⁹ como objetivo de sala de aula.

A provocação de Rocha (2022, p. 32), ao elaborar a seguinte pergunta: “[...] o que fica depois do raciocínio geográfico?”, condicionada pela reflexão sobre o suposto abandono da centralidade curricular do espaço geográfico, é utilizada para argumentar que o raciocínio geográfico como arquitetura implica que este, ordena a Geografia escolar, mediadora, por caminhar pelas dimensões que constituem o campo, o que não o torna centralidade excludente. Para Saint-Onge (1999, p. 80), “é preciso aprender a aprender, isto é, desenvolver

¹⁹ O ensinar a pensar é um debate recorrente na Filosofia. No caso brasileiro, é algo que atravessa toda a história da institucionalização do campo. Não se pretende abordar em detalhes esse debate, senão como exemplo útil ao raciocínio geográfico. Ainda que seja uma questão que resida primariamente em outro nível de ensino, o superior, mostra-se útil como provocação. Segundo Souza (2022, p. 98), ao analisar a formação em Filosofia, “a questão percebida por alguns intelectuais brasileiros é que a técnica e a tecnologia de leitura passaram a dominar a formação em Filosofia, legando a um segundo plano a perspectiva de se pensar a Filosofia a partir de problemas”. Essa é uma questão costumeira que acompanha todo um campo do pensamento no nível superior. A discussão envolve a premissa de uma Filosofia nacional, o acúmulo de trabalhos historicistas, o método de ensino e a superação do conhecimento puramente histórico pelo filosofar. Em suma, debate-se como a Filosofia não pode se resumir a um conjunto de conhecimentos, repassados e reproduzidos, ou, nas palavras de Kant, “a filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar” (SOUZA, 2022, p. 94).

Resgata-se a máxima de Kant (SOUZA, 2022) para: 1. aventar se a Filosofia escolar ensina a filosofar; e 2. sugerir que não se deve pretender ter o ensinar Geografia e tampouco o pensar geograficamente como objetivos, mas, antes disso, apresenta-se, debate-se e contextualiza-se a Geografia, com a ambição de que isso ocorra a partir de princípios do campo, de conteúdos julgados relevantes e da realidade estudantil, com o objetivo de construir uma aprendizagem relacional que permita ao estudante argumentar e utilizar conceitos com base na Geografia. A discussão sobre o conteúdo da Geografia escolar envolve tanto critérios de seleção quanto o fato de os temas, acrescidos ou decrescidos, importarem em outros debates para além da sala de aula. A iluminação do debate que rodeia o conteúdo importa na justa medida em que não se considera o conteúdo ou tema *per se* como fatores-chave, pois não serão temas considerados modernos que solucionarão as problemáticas que afligem essa dimensão, mas os critérios envolvidos no tratamento do tema como conteúdo e a metodologia de aprendizagem subsequente. Um tema não pode se tratado como sinônimo de conteúdo escolar, pois o segundo envolve o tratamento da dimensão escolar do primeiro. O conhecimento escolar, dentro desse argumento, é autônomo por se validar na qualidade do ensino (SAINT-ONGE, 1999), ante ao verificar condicionado pela cientificidade.

Quanto ao argumentar supracitado, cita-se Castellar (2019, p. 14): “A argumentação é fundamental para se entender a dimensão social, política, econômica, cultural das categorias de análise que estão nos conteúdos ensinados, para argumentar é preciso ter lógica e método para se analisar os fenômenos e fatos. Apenas proferir a um grupo de alunos, a frase de que eles ‘pertencem à periferia pobre da cidade de São Paulo e que esse fato é consequência de uma produção histórica e desigual do espaço’ não são suficientes. Por quê? Por mais que ela possa apresentar um atestado de veracidade, proferi-la, somente, trata-se de uma generalização que, para ser válida e tornar-se factível a esses mesmos jovens, necessita seguir uma lógica de argumentação fundamentada em categorias de análise e princípios nas representações e as informações que carregam”.

as habilidades de produção de seus próprios conhecimentos, de seu saber”. A Geografia escolar, portanto, deve propiciar ao estudante o aprender a aprender (SAINT-ONGE, 1999) o conteúdo e a realidade, visto que não é o campo escolar responsável pela formação de especialistas, enquanto o pensar geograficamente pode ser lido como o potencial resultado da conjunção de todos os anos escolares, ou seja, uma pretensão de longo prazo articulada no raciocínio geográfico como arquitetura do ensino de Geografia. Nesse sentido, a escola tem a autonomia valorizada como dimensão na qual se pode almejar criar relacionamente disciplinas, conteúdos e planejamentos, pois, conquanto medeie, é um polo de produção do conhecimento.

Para Saint-Onge (1999, p. 45), “o maior desafio da pedagogia contemporânea é possivelmente o de renovar os laços entre a experiência e o saber”. Como pôde ser debatido no caso do Colégio Pedro II, a relação entre a Geografia e o aproximar da realidade estudantil é uma ambição de longo histórico. Para o presente trabalho, esse tipo de esforço de aproximação é essencial para o saber docente relacional. Segundo Saint-Onge (1999, p. 80), “é preciso aprender a aprender, isto é, desenvolver as habilidades de produção de seus próprios conhecimentos, de seu saber”. Se os propósitos da Geografia escolar envolvem a formação cidadã, crítica e o ensinar a pensar (CAVALCANTI, 2019), a realidade estudantil e a própria condição escolar (SILVA JÚNIOR, 2022) deveriam ser tecido perpétuo da disciplina, o que, porém, merece algumas observações. Como apontado anteriormente, o ensino não termina no saber docente (SAINT-ONGE, 1999). A completude do saber docente, como o hibridismo da dimensão sugere, está na mediação. Nesse sentido, a realidade discente pode se tornar verdadeiramente parte da aprendizagem a partir do discernimento de princípios geográficos e da construção conceitual propiciada aos estudantes pela horizontalização que acompanha o reconhecimento da Geosofia. Não se trata de uma ponderação docente sobre hipóteses temáticas que supostamente são próximas dos estudantes, mas da fuga da lógica da obrigatoriedade (ILLICH, 1985). O que os alunos escolhem fazer? Nesse contexto, considera-se que as idealistas pretensões cidadãs e críticas deveriam reverberar, primeiramente, na participação estudantil concreta na construção de uma escola democrática como condição de aprendizagem.

Ao abordar a Geografia nas escolas, sob a égide da identidade, julga-se indispensável considerar o efeito imediato da disciplina, ou seja, a assimilação pelo corpo discente. Em meio ao universo de debates profissionais e acadêmicos sobre a Geografia escolar, o que pensam os alunos? Segundo Martins (2022), a Geografia permanece, em grande medida, presa a uma lógica conteudista, baseada no binômio transmissão-recebimento, fato consolidado na percepção estudantil sobre os significados do campo, constantemente atrelados pelos estudantes a grandes temas presentes nos programas disciplinares. Nesse sentido, pode-se questionar o quão extensa é a diferença entre as ambições docentes e a percepção discente. Além disso, debate-se, desde já, em segundo plano, a lacuna entre teoria e prática, visto que é usual, na discussão sobre o ensino de Geografia, a partir da ação direta do professor, a possibilidade da adoção de instrumental considerado modernizado, exemplificado com perguntas geográficas, gatilhos discursivos que supostamente orientam o pensar em moldes geográficos, identificações locais baseadas em aporte imagético, entre outros (MARTINS, 2022), o que, todavia, implica em questionamentos sobre o quanto tais iniciativas estão institucionalizadas e documentadas nos devidos programas curriculares e assentadas na cultura escolar.

Retoma-se a provocação sobre a assimilação da Geografia pelos estudantes e as implicações desta para a dimensão escolar, para a devida conclusão da corrente seção. Em atividade desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio,

em 2021, baseada em questionário sobre os sentidos, a serventia e a aplicação prática da Geografia, Martins (2022) pôde alcançar respostas consideradas interessantes para o presente esforço, as quais serão destacadas para a devida reflexão e provocação. Ainda segundo a autora (p. 10), “o primeiro ponto que nos chamou atenção ao analisar este bloco foi que muitos alunos lembravam e descreviam algum conteúdo que tiveram durante o ano letivo de 2021, em especial nos últimos dois bimestres”. O bloco mencionado advém das respostas construídas em torno do questionamento sobre os sentidos da Geografia.

Segundo Martins (2022, pp. 10-11), como produtos do questionamento “Ao ouvir a palavra ‘geografia’, o que lhe vem primeiro à mente?”, destacam-se as seguintes respostas:

“tigres asiáticos, mapa” Aluna N - 9º ano

“Biomás” Aluno H - 9º ano

“países. transportes. ONU, regiões e população” Aluna M - 9º ano

“O mapa mundial, diferente tipos de relevo e várias guerras (como a guerra fria e o mundo bipolar)” Aluna M - 1º ano

“relações geopolíticas” Aluno T - 1º ano

“desmatamento” Aluno L do - 2º ano

Os alunos do 9º ano em especial, associaram diversas vezes a figura da professora ou do dia das aulas da própria disciplina de geografia, e disseram:

“a explicação da professora” Aluna R - 9º ano

“A grande diversidade vegetativa, econômica e nas explicações ótimas da professora Amanda” Aluna P - 9º ano

Ainda que seja possível observar pontos de encontro com versões e visões modernizadas do ensinar Geografia, em especial atreladas à ideia de um raciocínio geográfico (MARTINS, 2022), nota-se que as respostas ilustram uma enorme colcha de retalhos, ora regional, ora temática, como pode ser observado em materiais didáticos da disciplina (VILELA, 2013), passível de dar margem a antigos estereótipos do campo, como o de que conhece de tudo um pouco ou, ironicamente, conhece pouco de tudo, o que acarreta superficialidade. Não se desconsidera o fato de que disciplinas escolares envolvem disputas políticas e exercícios de poder que margeiam a extensão e o compartilhamento de conteúdos, em um sentido demarcatório. Para tanto, nesse momento, não se questiona a quantidade, mas sim a organização e as lógicas envoltas nas escolhas e disposição, que são focos de tensão evidentes. Há clara responsabilidade da maneira como a esmagadora maioria das escolas se coloca frente ao estudante, com fileiras, lugares, ordens, avaliações desprovidas de sentidos complexos, em um espiral que alcança funcionamentos e cotidianos verdadeiramente alienados, pura métrica disciplinar, e, por conseguinte, alienantes²⁰. Ainda assim, consideradas as naturezas escolares do novo século, pois são, em curto prazo, inescapáveis, elaboram-se os seguintes questionamentos: 1. Há realismo nas ambições da Geografia

²⁰ “Cedo ou tarde, sempre muito rápido, chega o tempo em que a prisão escolar encerra a criança entre suas quatro paredes; e digo prisão, porque o estabelecimento de educação quase sempre o é, já que a palavra *escola* perdeu há muito tempo seu significado grego de *recreio* ou de *festa*. Aparecem os livros e com eles a primeira lição oficial de geografia que o professor pronuncia ante seus alunos; chegou o momento de submeter à rotina e de pôr nas mãos da criança um atlas selado pelo Conselho de Instrução Pública” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 95).

escolar? e 2. Quais as perguntas que norteiam a modelação do conteúdo expresso como geográfico?

Convida-se o leitor a questionar, ainda que informalmente, os estudantes, pelos quais é responsável, sobre os sentidos e objetivos da disciplina geográfica. Pode-se até, como ensaio provocativo, prever, sem grandes riscos, um sem-fim de possíveis respostas, em larga medida próximas às que foram citadas anteriormente (MARTINS, 2022), como conhecer países, demografia, associações entre termos amplos e genéricos, exemplificadas com sociedade, economia, natureza, população, política, o mundo, a Terra, o todo e tudo, mapas etc. Pode-se também, hipoteticamente, considerar o exercício de um docente que faça uso de toda a sorte de artifícios para alcançar determinado objetivo de aprendizagem ou que tenha forte convicção mesclada com experiência e devida formação continuada. Concluído o ano letivo, o que terão representado os inúmeros esforços desse docente na caminhada discente? Para que fique claro, o presente estudo não advoga pela inação justificada pelo pessimismo. Como justo oposto, considera-se que os esforços renovadores têm de adquirir caráter institucional, pois essa é a única via para a reforma estrutural. A provocação anterior almeja ilustrar o quão diminutos são os esforços individuais desprovidos de documentação e planejamento se considerado todo o conjunto de formação da educação básica. Nesse sentido, enfatizam-se as discutidas lacunas entre os ideais e a prática docente e entre a teoria e a prática institucional. Em suma, até que ponto práticas inovadoras individuais se tornam parte integrante ou diretriz de programas oficiais?

Martins (2022, p. 6) questiona “se o modo em que trabalhamos e apresentamos nossa disciplina nas aulas não estaria favorecendo esta falta de identidade aparente da geografia pelos alunos”. Ainda segundo a autora (p. 6), “será que nós enquanto professores também não temos essa falta de clareza, será que consolidamos a nossa apreensão identitária da geografia?”. Considera-se que essa correlação traçada por Martins (2022) é de grande valor, uma vez que constitui paralelo relevante entre as dimensões escolar e acadêmica, em especial sob o prisma da formação de professores. Ademais, o questionamento citado levanta a discussão sobre a identidade da Geografia escolar, o que merece atenção e análise. O presente estudo não corrobora a ideia de uma identidade ausente gerada pelas inúmeras lacunas densamente abordadas e identificadas no campo do ensino de Geografia. Pelo contrário, pontua-se que o movimento conflituoso, transbordante do conhecimento escolar (SILVA JÚNIOR, 2022), responsável por tensionar a Geografia e todas as esferas diretamente envolvidas na produção desta, revolve contradições e as reúne como hibridismo, visto que medeia como terceiro espaço e núcleo identitário, como argumentado em momentos anteriores. O próprio questionamento sobre as lacunas de identidade arregimentadas na chave composta por formação de professores e identidade disciplinar, pertencentes, em sequência respectiva, à academia e à escola, são reflexos do teor mediador pelo qual se caracteriza a dimensão escolar, pois tais vácuos e dúvidas são típicos da Geografia moderna como um todo historicamente.

Segundo Bhabha (1998, pp. 162-163),

O hibridismo é o signo da proclividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a proclamação de identidades discriminatórias que asseguram a identidade "pura" e original da autoridade). O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidades discriminatórias. Ele expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação. Desestabiliza as demandas miméticas ou narcísicas do poder colonial, mas confere novas implicações às suas identificações, em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder. Isto porque o

híbrido colonial é a articulação do espaço ambivalente onde o rito do poder é encenado no espaço do desejo, tomando seus objetos ao mesmo tempo disciplinares e disseminatórios — ou, em minha metáfora, uma transparência negativa.

A análise acima a respeito do colonialismo e da identidade contextualmente envolvida revela-se útil ao presente estudo, na medida em que Bhabha (1998) conceitua o hibridismo a partir de perspectiva que enfoca o aspecto conflituoso que o constitui, baseado na discussão sobre a instabilidade interna ao poder colonial, medida nas forças e fixações deslizantes. A identidade supostamente pura do colonizador é irrompida pelo movimento de reversão daquilo que discrimina; em outras palavras, a ação excludente é subvertida, pois a mistura entre colonizado e colonizador é inevitável, o que implica em um entre-lugar calcado nas fissuras e consequências desestabilizadoras do avesso da dominação. A Geografia escolar se constitui na ressignificação proporcionada pela mediação das dimensões dos polos de produção do conhecimento geográfico ocorridas em seu interior. Em razão disso, formula-se a argumentação de que essa dimensão, a escolar, seja eixo identitário da Geografia como totalidade. Os deslizamentos de Bhabha (1998) são compreendidos como transbordamentos (SILVA JÚNIOR, 2022), consequências da autonomia do conhecimento escolar, impassível ao reconhecer pelo simplificar da ciência. A dimensão escolar infiltra relacionalmente a totalidade do campo pela mediação²¹. O olhar de retorno daquela que medeia desestabiliza a soberania do conhecimento acadêmico nos sentidos e significados do que reclama ser Geografia, em um processo que não se reduz a ser bom ou ruim, mas agonístico e ambivalente, além de concatenar em si a resistência subversiva e os fluxos do movimento deformador.

Nesse sentido, reitera-se que a identidade da Geografia escolar se constitui até pela ausência, pois esta seria menos concretude e mais anuviamento, ou seja, uma conclusão precipitada diante da complexidade instável da dimensão escolar. O uso que Bhabha (1998) faz do termo transparência, e a adjetivação atrelada, envolve a leitura sobre a manifestação do poder colonial, que, porém, tem caráter negativo, isto é, revela e esconde, pois o revelado pode vir a ser invertido, o que estabelece as contradições e ambiguidades originárias da chave ambivalente imposição–resistência. A interpretação de Bhabha (1998) inverte o usual ao rearticular as direções, características e respostas da expressão do poder. Desse modo, imbrica-se ao argumento do esforço atual, que se baseia na reversão da compreensão do papel da Geografia escolar na constituição da Geografia, pois esta é conceituada como um todo multiarticulado, calcado nos polos de produção do conhecimento mencionados ao longo do artigo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa de uma identidade geográfica protagonizada pela dimensão escolar foi investigada a partir do desenvolvimento da Geografia no Colégio Pedro II no principiar de seu funcionamento. Para tanto, julgou-se necessário contextualizar a Geografia escolar no interior da produção do conhecimento geográfico. A identidade foi debatida a partir de aproximação conceitual específica, e pode-se apontar que a mediação promovida pela dimensão escolar concatena os diferentes polos de produção do conhecimento do campo, sendo responsável por construir e justificar o potencial identitário dessa esfera. A percepção estudantil também foi

²¹ “Dessa forma, a prática docente revela um caminho na qual a escola questiona a universidade ou, também podemos dizer, um caminho na qual a escola questiona a ciência à medida em que avalia se o que se construiu como conhecimento científico é possível de ser ensinado e, até mesmo, se é garantidor do desenvolvimento de valores axiológicos anunciados ou de aplicação cotidiana” (SILVA JÚNIOR, 2022, 73).

problematizada, como forma de ilustrar as lacunas existentes entre os debates acadêmicos e a prática docente, bem como o distanciamento da realidade provocado pela abstração temática que ganha corpo em grande parte das salas de aula, além de oferecer um novo ângulo específico para a investigação sobre o potencial identitário.

Ao longo do desenvolvimento do artigo foi possível revisar estudos sobre o pioneirismo e institucionalização da Geografia como disciplina no Colégio Pedro II, assim como o contexto e os debates que a acompanharam durante esse período. Com base nisso, se discutiu como a Geografia escolar constrói identidade e, em termos conceituais, no que essa construção implica para a Geografia como um todo, visto que, usualmente, a esfera em questão é subjugada pela acadêmica ou tem na ciência interlocução majoritária, algo que não condiz com o debate conduzido no trabalho, pois considera-se a Geografia escolar como terceiro espaço por superar o imperativo científico.

Para concluir, aponta-se que o esforço renovado da discussão sobre o raciocínio geográfico, na academia e na Base Nacional Comum Curricular, constitui-se como potencial esforço futuro como forma de atrelar o raciocinar específico mencionado como fundamento indissociável de todas as dimensões de produção do conhecimento geográfico e, por conseguinte, caminho para a discussão iniciada sobre o protagonismo escolar na constituição da identidade da Geografia. Justifica-se tal direcionamento pelo mote de considerar o raciocínio supracitado como ponte entre as dimensões geográficas e, no caso da BNCC, com emprego enfatizado nas escolas, fundo temático do trabalho desenvolvido. Além disso, o termo explicitado serve, secundariamente, como paralelo ao histórico traçado no trabalho, fato concomitante à possibilidade de explorar a distância entre o raciocínio documentado e a realidade da Geografia nas escolas, ainda que sob a justa observação da complexidade das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, D. V. **Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951: a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil.** Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2015.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, pp. 121-136, maio/ago. 2011.

BOTELHO, L.; VALADÃO, R.; ROCCA, L. Proposições para a construção de um raciocínio geográfico: uma busca da Geografia Escolar, no Brasil. **Finisterra**, Lisboa, v. 59, n. 125, pp. 73-87, 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BROOKS, C. A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência. *In*: ROCHA, A. A. da; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. (Eds.). **Conversas na Escada; Currículo, docência e disciplina escolar**, Rio de Janeiro: Consequência, 2019. pp. 143- 166.

- CABRAL, T.. Geografia Escolar brasileira e Epistemologia da Geografia: teoria e prática na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, pp. 05-34, jan./dez., 2024.
- CALAFATE, P. C.; SCALERCIO, V. A Geografia na BNCC do ensino fundamental e o raciocínio geográfico: contribuições da Base para o ensino de Geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, pp. 85-96, jul./dez. 2022.
- CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio Geográfico e a Teoria do Reconhecimento na Formação do Professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v.1, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CUNHA, L. F. F. da; FARIAS, R. C. de. O raciocínio geográfico na BNCC: uma perspectiva inovadora no ensino de Geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, pp. 73-84, jul./dez. 2022.
- DINIZ, M. do S. A Geografia Que a Gente Aprende Não é a Geografia Que a Gente Ensina. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 9, pp. 79-87, 2001.
- FERRER Y GUARDIA, F. **A Escola Moderna**. São Paulo: Terra Livre, 2014.
- FRAGO, A. V. Culturas Escolares y Reformas (Sobre la naturaleza historica de los sistemas i instituciones educativas). **Teias**, v. 1, n. 2, pp. 01-25 ago. 2007.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- GOMES, P. C. da C. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1985.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- MACHADO, M. S. Implicações do realismo na Geografia e no seu objeto de estudo, a geografia como materialidade, categoria da determinação do real. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, pp. 25-69, 2011.
- MARTINS, A. **Para que serve a Geografia na escolas? O olhar de pesquisas acadêmicas e a visão dos estudantes do Ensino Fundamental II e Médio**. Orientador: Prof. Dr. Marcos Rodrigues Ornelas de Lima. 2022. 21 f. TCC (Especialização) – Curso de Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.
- OLIVEIRA JUNIOR, J. da S. Um panorâma sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 21, n. 74, pp. 178-193, abr. 2020.
- PLÁCIDO, R.; BENKENDORF, S.; TODOROV, D. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. **Metodologias e Aprendizado**, Blumenau, v. 4, pp. 183-196, 2021.

ROCHA, G. O. R. da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Porto Velho, n. 12, v. 2, dez. 1998.

ROCHA, G. O. R. da. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, n. 15, pp. 75-94, 2009.

ROCHA, G. O. R. da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 15-34, 2014.

ROCHA, A. A. da. O raciocínio geográfico tem lugar num currículo progressista? Para começar um debate sobre a revisão da BNCC. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, pp. 25-36, 2022.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SILVA, J. B. da. Geografia: formação, escolas e institucionalização. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 1, n. 1, pp. 85-108, 2017.

SILVA, J. L. B. da. O Estado Imperial brasileiro se vê no espelho: aproximações sobre o tema Brasil no Ensino de Geografia nos primórdios do Colégio de Pedro II. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n. 60, pp. 658-689, jan-jun 2023.

SILVA JÚNIOR, H. M. C. da. **A condição escolar: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento**. Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Pinheiro da Silva. 2022. 225 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, M. S. de. O Problema da “Legitimidade” da Filosofia no Brasil. **Instauratio Magna**, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 2, pp. 76-117, 2022.

VILELA, C. L. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Orientadora: Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira. 2013. 201 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

WRIGHT, J. K. *Terrae Incognitae: o lugar da imaginação na Geografia*. **Geograficidade**, Niterói, v. 4, n. 2, pp. 4-18, 2014.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.