



**X Fórum
Nacional
NEPEG**

**de Formação
de Professores
de Geografia**

percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

**PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA NATUREZA
NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Dayane Galdino Brito

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia PPGG/UFPB

dayanegaldinobrito2011@hotmail.com

Resumo: A partir da perspectiva teórica da história das disciplinas escolares, o presente artigo busca compreender a trajetória do ensino da Natureza na Geografia Escolar brasileira. Para análise das transformações epistemológicas e didáticas, considerou-se a periodização: Geografia Escolar Clássica, Geografia Escolar Moderna, Geografia Escolar Crítica e Geografia Escolar no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tanto, fez-se uma revisão bibliográfica. Identificou-se que os conteúdos relacionados à Natureza sempre estiveram presentes no currículo escolar, como clima, rochas, relevo, hidrografia, vegetação, dentre outros. Em cada período a Natureza assumiu diferentes noções na prática pedagógica: nomenclaturas de “acidentes geográficos”; base para justaposição das atividades humanas; reduzida a recursos naturais; como primeira e segunda natureza. Como permanências, por vezes, os conteúdos são reduzidos a descrições e classificações estanques, desarticulados da sociedade e do lugar de vivência dos alunos. Na atualidade, surgem proposições, no campo da Didática da Geografia e na Base Nacional Comum Curricular, que concebem o ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico atrelados à relevância social e à compreensão dos problemas ambientais resultantes dos processos de apropriação/intervenção. Portanto, desafios são colocados à formação do professor de Geografia para a efetivação dessas demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Natureza; Geografia Escolar; Geografia Acadêmica.

Introdução

O presente artigo resulta de reflexões empreendidas na disciplina “Geografia Escolar: enfoques históricos e metodológicos” do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB). A partir da perspectiva teórica da história

das disciplinas escolares, com base em Chervel (1990), entende-se que as disciplinas escolares são conhecimentos autônomos produzidos, ao longo de sua história na escola, mediante sua interação com a ciência de referência e diversos sujeitos, desde o Estado até os professores, alunos e a comunidade escolar. Sendo passíveis de mudanças e permanências.

Assim, a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica são dimensões do pensamento geográfico. Distintas quanto ao *locus* de produção e as finalidades. A Geografia Acadêmica no âmbito da universidade visa produzir o conhecimento científico. A Geografia Escolar, no contexto da escola, de formar os alunos para a vida em sociedade, dispondo de certa autonomia em relação à ciência, porém mantendo uma relação intrínseca, não configurando uma mera transposição didática. Para compreender sua construção e seus efeitos na atualidade, deve-se analisar “[...] a relação entre a escola e a academia, admitindo que a relação entre essas duas instituições se configura por trocas, e não somente por determinações da segunda à primeira [...]” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 20).

Atualmente, no campo da Didática da Geografia, faz-se presente a discussão do ensino dos componentes físico-naturais, através perspectiva crítica da Natureza e do Ambiente. Geralmente, no ensino dos componentes da Natureza na Geografia Escolar como o clima, os solos, o relevo, a água, a vegetação e rochas, predominam-se práticas pedagógicas mnemônicas, descontextualizados do lugar de vivência, fragmentação dos conteúdos e dissociados das relações sociais (MORAIS, 2011; AFONSO, 2015). Logo, não se favorece uma interpretação geográfica do mundo, além de não corroborar com a relevância social do ensino, tornando-se desinteressante aos discentes. Mas, o que explica a reprodução dessas práticas, visto que contribuem negativamente para o ensino da disciplina de Geografia?

Através do percurso teórico-metodológico da Natureza na Geografia Escolar é possível entender a gênese de permanências na cultura escolar, que prejudicam as contribuições do ensino dos componentes físico-naturais à formação cidadã. Nesse sentido, buscou-se compreender a trajetória da Geografia como disciplina escolar, com ênfase no ensino da Natureza. Como objetivos específicos, analisar as relações entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar; conhecer as diferentes noções da Natureza no seu percurso histórico; e, por fim, discutir as permanências, as mudanças e as demandas contemporâneas.

Metodologia

Considerar-se-á como periodização da Geografia Escolar, com base em Rocha (1996), Albuquerque (2005) e Pessoa (2007): a) Geografia Escolar Clássica; b) Geografia Escolar Moderna; c) Geografia Escolar Crítica; d) Geografia Escolar no contexto dos PCNs.

Mediante o exposto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Para Oliveira (2007) é uma modalidade de estudo em que são analisados documentos do domínio científico que tratam do tema estudado, sendo importante aos estudos históricos. Com isso, fez-se um levantamento de teses, dissertações e artigos, como subsídio a compreensão das transformações epistemológicas e didáticas nos períodos analisados, sob o enfoque teórico de Chervel (1990).

Resultados e Discussões

Geografia Escolar Clássica

No Período Colonial, a Geografia brasileira se inicia na escola, através do sistema formal de ensino organizado pelos Jesuítas. No currículo, chamado *Ratio Studiorum*, a Geografia não era uma disciplina escolar autônoma. Na prática do *eruditio* os saberes geográficos apenas subsidiavam a compreensão de obras literárias, como do latim e do grego. Como também, ensinamentos sobre a Terra, em conexão com a astronomia, cosmografia, cartografia e geometria, próprios da Geografia Clássica da Antiguidade (ROCHA, 1996).

Quanto ao marco histórico de sua institucionalização de forma autônoma, há controvérsias. Para Rocha (1996), deu-se com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, pois, oficialmente, seu currículo constituía um padrão a ser seguido pelas demais escolas brasileiras. Discordando dessa suposta padronização, Albuquerque (2012) com base nos relatórios provinciais, afirma que a criação da disciplina Geografia se deu com o modelo de Cadeiras Isoladas, no ensino secundário, na Paraíba, no ano de 1831.

Nesse contexto histórico, prevaleceu à escassez de obras didáticas nacionais, predominando estrangeiras, caracterizados por uma Geografia geral, isto é, uma Geografia matemática, Geografia “antiga”, cosmografia. Além da corografia, que se detinha aos continentes, dando ênfase à Europa, como também um grande número de dados e nomenclaturas sobre a Ásia, África, América e Oceania. Por vezes, esses livros dedicavam-se

ao estudo da nomenclatura de países (sobretudo europeus) e principais cidades, rios e montanhas, classificações de climas e o quantitativo populacional (ALBUQUERQUE, 2011).

A *Corographia Brasílica*, de Padre Manuel Aires de Casal, escrito em 1817, foi uma das poucas obras sobre o Brasil. Descrevia as províncias em dados estatísticos e em nomenclaturas. Organizando-se em: história, limites territoriais e nomenclatura de montanhas, hidrografia, portos, cabos e pontas, mineralogia, zoologia, fitologia e características de cidades e vilas. Influenciou os poucos livros didáticos nacionais da época, como *O Compêndio Elementar de Geographia Geral e do Brasil*, de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil (1859), o mais difundido no Império, que reproduziu seu conteúdo e estrutura, com poucas modificações, pautando-se na mera descrição e enumeração dos fenômenos (SOUZA NETO, 2000). Esse também difundiu o método dialogístico, que “[...] se caracteriza pela elaboração de perguntas e respostas simulando um diálogo constante entre o “mestre” e o discípulo, com o objetivo de tornar mais fácil a retenção da lição pela memória” (PESSOA, 2007, p.35).

Desse modo, a Natureza no ensino se caracterizava pela memorização e reprodução de informações e nomenclaturas de “acidentes geográficos”. Indicando a falta de rigor científico, pois a Natureza não era explicada em sua gênese e dinâmica, resumindo-se a distribuição, no recorte espacial de escalas continentais, nacionais e, por vezes, delimitações provinciais, de aspectos como rios, climas, montanhas e etc. Desse modo, representou o ensino fragmentado e descontextualizado da escala local, contribuindo para o desinteresse dos alunos.

Diante das transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil, a exemplo da Independência (1822), Abolição da escravatura (1888), Proclamação da República (1889), além da institucionalização da Geografia Acadêmica na Europa, enquanto ciência moderna, sob novas orientações teórico-metodológicas e sua dimensão escolar com efetiva participação na consolidação do Estado-nação. Os intelectuais brasileiros passaram a questionar o ensino sob os moldes clássicos, como José Veríssimo, em sua obra *A Educação Nacional*, em 1906:

Apesar da pretensão contrária, nós não sabemos geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se à nomenclatura geográfica da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem conheça melhor essa do que a do Brasil. [...] No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada [...]. O ensino secundário é feito com vista ao exame, apressada e precipitadamente, e resume-se na enumeração e nomenclatura. [...] a geografia do País, inteligentemente compreendida e ensinada, é por assim dizer a base de toda a educação nacional bem dirigida. (VERÍSSIMO, 1985, p. 92-96)

Contesta-se a cientificidade da Geografia Escolar clássica pautada em nomenclaturas, práticas mnemônicas e descontextualizadas. Assim, a Geografia foi convocada à consolidação do Estado brasileiro, através da disseminação do nacionalismo patriótico, ideologia que busca forjar uma unidade nacional através do discurso sobre o espaço, suprimindo as diferenças e os conflitos sociais, despolitizando os alunos (VLACH, 2010). Com isso, estimulou-se a partir de 1870, a publicação de obras didáticas brasileiras de Geografia com temas dedicados ao país (ALBUQUERQUE, 2011). De modo a modificar a descontextualização, em especial, dos conteúdos relacionados à Natureza, a fim de subsidiar uma identidade nacional por bases naturalista, alheia as lutas sociais e ao processo de construção do território.

Geografia Escolar Moderna

A década de 1920 foi marcada pela introdução da Geografia moderna, através da vinda ao Brasil do expoente professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), com densa formação acadêmica em universidades europeias. Foi autor de livros didáticos, obras sobre o ensino de Geografia e de produção científica. Alinhou-se aos pressupostos escolanovistas, participando do “Manifesto dos Pioneiros” (1932). Atuou como lente do Colégio Dom Pedro II, ministrando as disciplinas de inglês e, posteriormente, Geografia e Sociologia. Foi responsável por inserir as orientações teórico-metodológicas no currículo da disciplina de Geografia no Colégio Pedro II (ROCHA, 1996).

Para Carvalho (1925), na obra *Methodologia do ensino Geographico: introdução aos estudos de Geographia Moderna*, a Geografia teria como objeto de estudo a terra como habitat do homem. Não correspondendo à ensinada no Brasil, questionando a ausência de teor científico e seu aspecto nomenclaturista e mnemônico. Sugere que o ensino seja conduzido através das regiões naturais, em vez das unidades político-administrativas. Assim, corrobora com a Geografia na constituição do nacionalismo patriótico, que na época justificaria sua inserção na escola, tendo o ensino da Natureza uma posição de destaque:

[...] A physiographia é pois, antes de tudo, um assumpto cujo estudo contribue á formação geral do individuo e a este criterio é que deve obedecer a seu methodo de ensino. [...] Chagámos assim á necessidade de um conhecimento mais scientifico e mais circunstanciado da geografia pátria. [...] Em todo e qualquer assumpto de geografia, em meio em que vive o alumno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentada como informações suplementares e comparativas. (CARVALHO, 1925, p.4-6)

A partir do meio em que vive o aluno, propõe a superação do ensino dos elementos da Natureza segundo a tradição das listas de nomenclatura de rios, relevo, bacias hidrográficas. Através do método comparativo, com base na gênese, a classificação e os exemplos mais importantes dos elementos naturais estudados, relacionando-os às condições de vida para despertar o interesse dos alunos através da compreensão do quadro natural do território.

Com importância estratégica no sistema nacional de ensino, a Geografia torna-se obrigatória na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Para Del Gaudio (2007), a relevância atribuída a Natureza na Geografia Escolar ocorria pela “[...] quase ausência de um mito fundador ‘nacional’ político via história, a construção da ‘identidade nacional’ (a partir da ação do Estado) será efetivada pelo recurso discursivo à ‘sua natureza’”(ibidem, p. 53). Logo, a disciplina foi responsável por uma “associação” entre uma natureza edênica, grande extensão territorial e um povo pacífico e ordeiro, ou seja, uma imagem esperançosa do futuro, pois o “Brasil é um país gigante por natureza!”. Encobrendo-se as contradições sociais. Por vezes, tal discurso ainda é propagado nas escolas pelos professores de Geografia.

Diante da ausência de professores com formação em Geografia, as propostas enfrentaram resistências diante da cultura escolar. Definições dos aspectos da Natureza mais elaborados, apoiadas na cartografia para a localização, descrição, distribuição e classificação dos fenômenos estudados, coexistiam com aspectos do período anterior. Com o crescente demanda de professores e produção de conhecimento sobre o território, deu-se a institucionalização da Geografia Acadêmica, através da criação das Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras da USP (1934) e a Universidade do Distrito do Federal (1935), atual UFRJ, com a influência do paradigma francês, visto que a composição do quadro docente desses cursos contou com professores desta nacionalidade.

A princípio não se supriu a demanda de professores, mas representou um avanço nas transformações epistemológicas e didáticas, pois, paulatinamente, o paradigma regional francês “[...] chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados que, de posse do saber científico desenvolvido na universidade e com o auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboravam suas aulas [...]” (PONTUSCHKA *et. al.*, 2009, p.44). Dentre os quais, destacam-se os livros didáticos de Aroldo de Azevedo, professor da USP, que foram hegemonicamente adotados nas escolas do Brasil, ao longo de gerações, entre as décadas de 1940 e 1970 (ASCENÇÃO, 2009).

Furim (2012) analisou livros didáticos de Aroldo de Azevedo ao longo desse período. Suas obras privilegiavam uma geografia geral. Com escalas continentais, nacionais e, sobretudo, as regiões naturais. Tendo sequencialmente a astronomia (a esfera celeste, estrelas, grupos estelares e nebulosas, sistemas planetários, o Sol, os planetas, os cometas, a Terra, movimentos da Terra, a Lua, Eclipse, a esfera terrestre, medidas de tempo e representação gráfica da Terra); a Geografia Física (estrutura da Terra, a Crosta, Eras geológicas, deslocamentos da crosta, vulcanismo, tremores, erosão e a ação dos seres vivos, relevo, oceanos e mares, relevo submarino, águas do mar, movimentos do mar, costas, geleiras, lagos, rios, o trabalho os rios, atmosfera, ventos, climas); aspectos humanos e a vida econômica.

Através da organização conteúdos das obras de Aroldo de Azevedo, concordamos com Moreira (1987), em que a Geografia ensinada se caracterizou pela estrutura padrão: a natureza, o homem e a economia (arquétipo N-H-E). Ao ensinar um, os demais estavam ausentes, não como um todo de significado orgânico no espaço geográfico.

Desse modo, Geografia Escolar Moderna resultou de uma interação entre as heranças e novas proposições. Caracterizando-se por uma metodologia positivista, preceitos da memorização de definições, fragmentação, descrição das paisagens e suas classificações em dimensões regionais, “neutralidade” política, sobreposição dos aspectos naturais e humanos. Corroborando com a formação de alunos alheios à da realidade, apolíticos e acríticos.

Geografia Escolar Crítica

No mundo pós- Segunda Guerra, a fragmentação imposta pelo positivismo na ciência passa a ser questionada, diante da complexidade do contexto da globalização e a emergência das questões sociais e ambientais. A Geografia Acadêmica envereda por novos caminhos, por vezes, distintos, considerando a divisão entre Geografia Humana e Geografia Física produzida ao longo do século XX. Os estudos da Natureza na Geografia Física através da análise sistêmica passaram a considerar a ação antrópica, com respaldo do método hipotético-dedutivo, na chamada Nova Geografia. Na década de 1970, no contexto internacional, surge a geografia (s) crítica (s), contrária às tendências acadêmicas da Geografia Tradicional e da Nova Geografia pelo comprometimento com o sistema capitalista, sob a égide da neutralidade. A Geografia Humana com o materialismo histórico-dialético se direciona para a crítica da (re)produção do espaço social, considerando os graves problemas da sociedade.

No contexto da redemocratização, nos anos 1980, torna-se o paradigma dominante na Geografia brasileira. Momento de forte o debate da educação pública de qualidade e democrática para todos. Impulsionou-se, assim, a elaboração de documentos curriculares de Estados e Municípios. Dentre estes, o Estado e Município de São Paulo, em que na proposta curricular de Geografia é adotado o materialismo histórico-dialético. E, com isso, influenciam-se os currículos por todo o Brasil (ALBUQUERQUE, 2005).

Enquanto que no contexto acadêmico, aprofundava-se a cisão entre professores/pesquisadores da Geografia Física e os da Geografia Humana. A Geografia Física, considerando suas subáreas, passa a ser criticada como politicamente alienada e ausente de uma reflexão política e epistemológica, um resquício da Geografia feita para instrumentalizar a ocupação e a exploração dos recursos naturais. Produziu-se um afastamento dos Geógrafos físicos dos eventos promovidos pela Associação de Geógrafos Brasileiros, como também, uma redução de sua participação na formação superior em Geografia. Tal embate acadêmico repercutiu na Geografia Escolar, pois ao longo da década de 1980, livros didáticos reduziram significativamente os capítulos relacionados à dinâmica da Natureza (AFONSO, 2015).

Com o avanço do materialismo histórico-dialético na Geografia Escolar, os conteúdos relacionados à natureza foram empobrecidos e/ou reduzidos, sob a acusação de promover a alienação dos alunos, como em momentos anteriores. Quando presente, conforme Suertegaray e Rossato (2010) a discussão da natureza para compreensão do espaço consistia na concepção de segunda natureza, transformada e incorporada ao processo produtivo. Seus componentes (água, minerais, vegetação, solo) constituíam um sinônimo de recursos à economia. Fomentando o debate sobre a relação natureza e sociedade, importante à Geografia, porém desconsidera o reconhecimento da dinâmica da Natureza nos estudos geográficos.

Geografia Escolar no Contexto dos PCNs

Nos anos de 1970, também surgiu a corrente da Geografia Humanística, com base no método fenomenológico, interessa-se pelo mundo vivido, as subjetividades, as percepções, comportamentos, os sentimentos diante da experiência com o espaço. Passando a influenciar, ao lado do construtivismo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, na década de 1990. Nos PCNs o espaço geográfico, produzido na relação Sociedade e Natureza, é entendido como seu objeto.

A abordagem da Natureza é retomada e ampliada nos currículos e em livros didáticos, pois considera que a “[...] natureza tem seus mecanismos e leis que podem ser estudados em sua regularidade e tempos próprios. O estudo do funcionamento da natureza pode ser encaminhado a partir de problematizações de fatos da atualidade, contextualizados a partir do cotidiano do aluno (BRASIL, 1998, p. 62)”. Propõe que seus componentes não sejam fragmentados, buscando interações entre si e com as ações da sociedade, pois não se podem desconsiderar os problemas ambientais. Assim, os conceitos de lugar, paisagem e ambiente, com orientações de valorizar o contexto vivido e percebido pelos alunos, são requisitados para o ensino dos conteúdos relacionados à Natureza, a fim de propiciarem leituras do espaço.

Transformações ocorreram nos livros didáticos, sobretudo, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Governo Federal, que os avalia e distribui gratuitamente nas escolas públicas. Assim, deu-se o tratamento de temas mais atuais, em função dos PCNs e avanços da Geografia Acadêmica, com ênfase nos problemas ambientais, mas ainda há permanências, como a “[...] forma clássica e compartimentada de compreender e ensinar a natureza; uma negação do conhecimento da natureza em sua dinâmica e, em muitos casos, um abandono ou minimização dessa temática [...]” (SUERTEGARAY; ROSSATO, 2010, p.155).

Essas permanências na Geografia Escolar reproduz a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana (MORAIS, 2011). No Ensino Médio também podem ser identificadas, pois, Furim (2012) ao analisar livros três livros didáticos publicados em 2012 identificou a concentração dos conteúdos referente à Natureza no primeiro ano do Ensino Médio, uma estrutura de conteúdos semelhantes aos livros didáticos de Aroldo de Azevedo.

Ao pesquisar os conhecimentos docentes para o ensino do relevo, Ascensão (2009, p.123) explicita que o “[...] paradigma de referência para a abordagem do relevo é o regional, o que explica a presença privilegiada das macroformas e o distanciamento de uma abordagem que considere o relevo local”. Desse modo, ao ensiná-lo conforme as Planícies, Planaltos e Depressões, a origem é na Geografia moderna difundida nos livros didáticos de Aroldo de Azevedo. Inviabiliza-se a relação entre formas, processos geomorfológicos, ocupação e problemáticas na escala do vivido e percebido pelos alunos. Sendo permanências teórico-metodológicas do ensino da Natureza na Geografia Escolar, as escalas regionais que pela elevada abstração dificultam a compreensão do processo de organização espacial local.

A dificuldade dos professores de ensinar os conteúdos relacionados à Natureza, com base nos referenciais cotidianos e no diálogo com o social, é reflexo da trajetória escolar, mas também acadêmica, pois, conforme Suertegaray (2018), a formação inicial é orientada pela dicotomia Geografia Física e Geografia Humana, em que predomina a fragmentação.

Na atualidade, discussões acadêmicas e documentos curriculares trazem propostas para o ensino da Natureza. Ampliaram-se pesquisas sobre as contribuições da Geografia Física ao ensino, sobretudo, a partir de Morais (2011). Ressalta-se o uso do termo “físico-natural” para indicar os componentes da natureza (clima, relevo, vegetação e etc.), enquanto dimensão do espaço geográfico, afirmando a importância no ensino de sua dinâmica em conexão e da resultante da intervenção/apropriação técnica pela sociedade desigual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora que os alunos precisam fazer a leitura do mundo, através do raciocínio geográfico, com os conceitos de Natureza e Ambiente e os princípios de localização, extensão, distribuição, diferenciação, conexão e analogia, de modo a “conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural [...]” (BRASIL, 2018 p.264).

Há, portanto, uma preocupação com a escala espaço-temporal do tempo da história e do local, propiciando conexões entre os componentes físico-naturais e sociais, bem com outras escalas. Além de relevância social ao ensinar os componentes físico-naturais, elucidando os problemas ambientais que afetam a qualidade de vida dos alunos.

Considerações Finais

Entender a trajetória da Natureza na Geografia Escolar é relevante ao professor de Geografia para que planeje suas aulas com consciência, autonomia e autoria, atendendo às demandas contemporâneas. Percebem-se permanências que afetam o seu desenvolvimento são oriundos do passado, coexistindo em meio às mudanças. Demonstrou-se que a natureza sempre esteve presente na composição dos conteúdos escolares, sob diferentes concepções nos manuais didáticos e propostas curriculares: nomenclaturas de “acidentes geográficos”, palco para as atividades humanas, reduzida a recursos naturais, como primeira e segunda natureza. Portanto, é um desafio à formação inicial e continuada de professores de Geografia. De modo que se busque uma formação teórica consistente, ao mesmo tempo em que proponha um

direcionamento pedagógico, fundamentado à luz das discussões do campo do ensino de Geografia para o tratamento crítico dos componentes físico-naturais do espaço geográfico.

Referências

- AFONSO, A. E. **Perspectivas e Possibilidades do Ensino e da Aprendizagem em Geografia Física na formação de professores**. 2015. 263 f. Tese (Doutorado), Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- _____. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. In. **Anais do III Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. I Encontro Nacional de Geografia Histórica**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2012.
- _____. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Mercator**, Fortaleza, ano 04, n. 07, p. 57-74, 2005.
- ASCENÇÃO, V. O. R. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. 150 f. Tese (Doutorado), Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais. BRASÍLIA: MEC. 1998.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. BRASÍLIA: MEC. 2018.
- CARVALHO, D. de. **Methodologia do Ensino Geográfico**- Introdução aos Estudos de Geografia Moderna. Tomo I. Petrópolis, RJ: Typographia das Vozes, 1925, p. 03-35.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229.
- DEL GAUDIO, R. S. Ideologia nacional e discurso geográfico sobre a natureza brasileira. **Lutas Sociais**, (PUCSP), V. 17/18, p. 48-63, 2007.
- FURIM, A. de F. R. **O ensino de Geografia Física no Ensino Médio: qual seu lugar?** 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado), Departamento de Geografia, Faculdade Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar**. 2011. 309 f. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- MOREIRA, R. **O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina)**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda. 1987.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, n.15, 2000 a, p. 129-144.
- PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa UFPB/CCEN, 2007, 130p.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: ed. Cortez, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon R. da. **A trajetória da disciplina de Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (mestrado em Educação), Dep. de Supervisão e Currículo, PUC-SP. São Paulo: PUC, 1996, p. 85-127.

SOUSA NETO, M. F. O compêndio Elementar de Geografia Geral e Especial do Brasil. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro, v. 1. n. 1, 2000, p. 08-51.

SUERTEGARAY, D. M. A.; ROSSATO, M. S. Natureza: concepções no ensino fundamental de Geografia. In: BUITONI, M. M. S. **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010, p. 151-164.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia? In: MORAIS, E. M. B. de; ALVES, A. O.; Roque Ascenção, V. de O. (Org.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.

VERÍSSIMO, J. A Geografia Pátria e a Educação Nacional. In. **A Educação Nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985, p. 92-100.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, 114p.