



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA:**  
**PERSPECTIVA HISTÓRICO-CURRICULAR NO BRASIL REPUBLICANO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2012**

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO

ENSINO DE GEOGRAFIA:  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CURRICULAR NO BRASIL REPUBLICANO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA – CEARÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- A691e      Araújo, Raimundo Lenilde de.  
              Ensino de geografia : perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano / Raimundo Lenilde de Araújo. – 2012.  
              138 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
              Área de Concentração: Educação brasileira.  
              Orientação: Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
- 1.Geografia – Estudo e ensino - Brasil – 1891-1996. 2.Educação e estado – Brasil – 1891-1996.  
              3.Currículos – Mudança – Brasil – 1891-1996. 4.Livros didáticos – Brasil – 1891-1996. I. Título.

---

CDD 910.7108109034

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO

ENSINO DE GEOGRAFIA:  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CURRICULAR NO BRASIL REPUBLICANO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professa Doutora Samara Mendes Araújo Silva  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

---

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Iorio Dias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esse trabalho especialmente aos profissionais e alunos de geografia, razão fundamental desta tese.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Dom da vida e pela capacidade de desenvolvimento de aptidões que levam à apreensão e produção de novos conhecimentos indispensáveis ao crescimento pessoal, profissional e social e que nesse sentido permite contribuir para a construção de um mundo mais justo.

À Coordenação do Doutorado em Educação Brasileira representada pelo Prof. Dr. Hermínio Borges Neto, ex-coordenador, e Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, ex-vice-coordenador; ao Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, coordenador, e ao Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos vice-coordenador extensivo a toda a Coordenação.

À Secretaria do Doutorado em Educação Brasileira nas pessoas dos técnicos administrativos da UFC Adalgisa Feitosa, Geisa Sydrião, Nataly Holanda e Sérgio Ricardo, bem como aos bolsistas.

Ao Professor Doutor Luís Távora Furtado Ribeiro, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação e do Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, bem como Diretor da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Ceará – UFC, por ter me aceitado como orientando e pela orientação sensata e competente.

Ao Professor Doutor Manoel Fernandes de Sousa Neto, professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, pela convivência no Departamento de Geografia da UFC, quando professor desta universidade e pelas contribuições teóricas e metodológicas para a realização desta tese.

À Cirurgiã Dentista e Professora Doutora Marlene Lopes Cidrack, da Secretaria de Saúde do Estado do Ceará e do Centro de Educação Continuada da Academia Cearense de Odontologia, pelos momentos agradáveis, principalmente pelas sugestões e críticas esclarecedoras, pelas revisões competentes, de acordo com a ABNT; enfim, por tudo de bom.

Ao Professor Doutor Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, do Curso de Geografia e do Mestrado e Doutorado em Geografia, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, pela convivência profissional, quando o autor desta tese era professor da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, FAIFDAM de Limoeiro do Norte – Ceará, e pelas contribuições teóricas e metodológicas apresentadas para a realização dessa tese.

À Professora Doutora Ana Maria Iorio Dias, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da Faculdade de Educação e do Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de conhecê-la e de cursar disciplina

durante a realização do Mestrado em Desenvolvimento em Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará – UFC, pela convivência de trabalho durante a realização do Curso de Formação de Professores em Exercício, MAGISTER/UFC, pelas primeiras sugestões teóricas e metodológicas quando do início do projeto desta tese, pelas contribuições apresentadas em momentos informais, pelas excelentes contribuições apresentadas por ocasião das duas bancas de qualificação e, especialmente, pela oportunidade de tê-la como uma profissional sempre disponível a atender e apresentar sugestões.

Ao Professor Doutor Francisco Ari de Andrade, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, por aceitar o convite para participar da banca e pelas sugestões apresentadas.

Ao professor Doutor José Arimatea Barros Bezerra, do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, pela oportunidade de conhecê-lo e pelas contribuições teóricas e metodológicas adquiridas durante as disciplinas e pelos momentos intelectuais e descontraídos durante os eventos científicos.

A todos os demais professores do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, pelos conhecimentos compartilhados.

À Professora Doutora Maria Adailza Martins de Albuquerque, dos Mestrados em Geografia e em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela ajuda em bibliografia e pelas sugestões de leituras apresentadas.

Ao Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, da Universidade Federal do Pará – UFPA, pela disponibilidade em fornecer uma cópia de sua dissertação de mestrado e de sua tese de doutorado, que foram fundamentais para elaboração desta tese e pelas sugestões e momentos de trabalho acadêmico compartilhado.

À Professora Doutora Samara Mendes Araújo Silva, do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pelas sugestões apresentadas na revisão da tese e pelos momentos acadêmicos agradáveis durante o Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Ao Professor Vianney Mesquita, da Universidade Federal do Ceará e da Academia Cearense de Língua Portuguesa, pela leitura e correção criteriosas, pela adequação do texto à língua portuguesa, e por todas as sugestões técnicas apresentadas e que foram fundamentais para a qualidade do texto, indispensáveis a uma tese de doutorado.

À Professora Mestra Terezinha Bandeira Pimentel Drummond, do Curso de História da Universidade Vale do Acaraú – UVA, pelas trocas de informações sobre História da

Educação e História do Brasil e por todas as oportunidades que tivemos, temos e teremos, para conversar sobre a ciência e a vida, sempre nesse olhar de passado, presente e futuro.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pela concessão de Bolsa de Doutorado no País concedida pelo período de setembro de 2008 a agosto de 2009, que foi muito importante para as atividades de pesquisa do doutorado.

A Roberto Gleydson da Silva Rodrigues diretor da Escola de Ensino Médio Deputado Paulo Benevides, extensivo a todos os dirigentes de sua gestão, pelo incentivo e apoio no sentido de cursar as disciplinas integrantes do doutorado importantes para a conclusão desta tese.

A todos os professores da Escola de Ensino Médio Deputado Paulo Benevides, pelo apoio e incentivo e por todos os momentos de alegria e de trabalho que tivemos juntos e que foram importantes para conclusão desta tese.

À Chefia do Departamento de Geografia e História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo apoio e incentivo para a Conclusão do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

À Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo apoio e incentivo para a Conclusão do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Agradecimento especial aos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Piauí, pela convivência e pelas vezes que tive que viajar para orientação e estudo para conclusão da tese.

Em especial, a todos os mestrandos e doutorandos da Turma 2007.2 do programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC pelos momentos importantes compartilhados juntos, bem como aos novos amigos que foram conquistados ao longo do desenvolvimento dos estudos e das pesquisas.

À minha família que, mesmo sem entender a importância deste estudo, participa de alguma forma dos resultados alcançados.

Agradecimento especial a todos os amigos. Por serem muitos, torna-se impossível falar de todos, no entanto, que todos se sintam contemplados, pois serão sempre lembrados como uma parte importante e que, de alguma forma, contribuíram, incentivaram, trocaram informações, apresentaram sugestões, críticas, elogios, para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Estudar e ensinar Geografia significa o desafio de conhecer e reconstruir o caminho traçado pela ciência geográfica, desde os estudos considerados como de geografia não formal até o conhecimento geográfico sistematizado cujo *status* de ciência foi adquirido no século XIX. Ao se estudar o ensino de Geografia numa perspectiva histórico-curricular tem-se como tese central a afirmação de que o ensino de Geografia nas escolas do Brasil é, na verdade, uma Geografia escolar estatal. Como problema central da tese tem-se: o que significou o ensino de Geografia em uma perspectiva histórico-curricular no contexto da história da educação no Brasil republicano entre 1891 e 1996? Esse recorte temporal justifica-se no sentido de que o primeiro representa o ano da primeira reforma republicana oficial e o segundo a mais recente. Definimos como objetivo geral estudar o ensino de geografia em uma perspectiva histórico-curricular no contexto da história da educação no Brasil republicano. Como objetivos específicos temos: fazer uma análise sobre a evolução da ciência geográfica e sobre a disciplina Geografia; compreender o ensino da disciplina de geografia levando-se em conta o contexto do currículo escolar; perceber a inserção dessa disciplina no contexto das reformas da educação brasileira; apresentar uma análise sobre a evolução do ensino de Geografia e sua inserção nas várias reformas da educação no Brasil e discutir a história dessa disciplina na escola, inter-relacionada com a história do livro. Escolhemos como procedimentos metodológicos um estudo de tipo bibliográfico, que é a modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários, e artigos, científicos. Verificou-se que, no período colonial, a Geografia não era considerada como disciplina; no período imperial, passou a ser lecionada apenas em algumas escolas; finalmente, no período republicano, foi ensinada inicialmente por intelectuais não geógrafos e, somente a partir dos anos de 1930, por geógrafos. A Geografia é uma disciplina fundamental no contexto da educação brasileira, muito importante do ponto de vista curricular e o seu ensino também está diretamente relacionado com a produção de recursos didáticos, especialmente o livro didático, produzido no Brasil: do século XIX, sem imagens, e aperfeiçoado no século XX, com a melhoria de qualidade e a utilização de imagens, gráficos, mapas, figuras, entre outros. No que se refere à tese defendida nesse trabalho confirma-se que a geografia escolar brasileira, assim como livro didático de Geografia foi produto de atuação estatal provenientes de legislação regulatória da atividade escolar no Brasil, ou seja, a geografia escolar brasileira é na realidade a geografia escolar estatal brasileira, o que implica em uma geografia ensinada levando em consideração: diretrizes, políticas e programas emanados dos órgãos gestores da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Geografia; Estado; Ensino; Currículo; Livro didático.

## ABSTRACT

Studying and teaching Geography means the meeting the challenge of reconstructing the path raced by the geographical science, from the studies considered as non-formal geography to systematized knowledge, the status of which was acquired in the nineteenth century. When studying the teaching of Geography in a historical-curriculum perspective we have as central theme that the teaching of Geography in schools of Brazil is actually a state school Geography. As the central problem of the thesis we defined: which did the teaching of geography mean in a historical perspective of the context of the education in Republic Brazil between 1981 and 1996? This former represents the first years of official Republican reform and the latter the most recent. We define as the general objective to study the teaching of geography in a historical perspective of history curriculum within the context of education in Republic Brazil. The specific objectives are: to make an analysis on the evolution of geographical science and Geography as a subject, understand the teaching of the subject of geography by taking into account the context of the school curriculum, presenting an analysis of the evolution of the teaching of geography and its place in the various education reforms in Brazil and discuss the history of the school subject, interrelated with the history of the book. Our methodological procedure selected was literature review, which is the type of study and analysis of scientific documents, such as books, encyclopedias, journals, critical essays, dictionaries, and scientific articles. It was found that, in the colonial period, Geography was not considered a subject; in the imperial period, it began to be taught only in some schools and, finally, in the Republican period, was taught initially by non-geographers intellectuals and, only from the years 1930 on, by geographers. Geography is a fundamental subject within the context of Brazilian education, very important from the standpoint, if curriculum and its teaching is also directly related to the production of teaching resources, especially the textbook, produced in Brazil: the nineteenth century, without images, and perfect in the twentieth century, with improved quality and use of images, graphics, maps, figures, among others. With regard to the thesis textbook, was, actually a producer of state action arising from the regulatory legislation of school activity in Brazil, in other words, the Brazilian school geography is actually Brazilian state-school geography, which implies a geography taught taking into account: guidelines, policies and programs emanating from the governing bodies of Brazilian education.

**Keywords:** Geography; State; Education; Curriculum; Textbook.

## RESUMEN

Estudiar y enseñar Geografía significa conocer y reconstruir el camino trazado por la ciencia geográfica, desde los estudios considerados como de geografía no formal, hasta el conocimiento geográfico sistematizado cuyo estado de ciencia fue adquirida en el siglo XIX. Al estudiar la enseñanza de la geografía perspectiva histórica del currículo tiene como tesis central que la enseñanza de geografía en el currículum desde una perspectiva histórica el tema tiene como elemento central la afirmación de que la enseñanza de la geografía en las escuelas de Brasil es, en realidad, una Geografía Escolar Estatal. Como el problema central de la tesis ha sido escogido: qué significó la enseñanza de la geografía en una perspectiva histórica en el contexto de la historia en el contexto de la historia de la educación en Brasil Republicano entre 1891 y 1996 republicano? El primero el año de la reforma republicana oficial y el segundo la más reciente. La primera representa el año de la primera reforma oficial republicana y el segundo representa el más reciente. Los objetivos específicos son: hacer un análisis sobre la evolución de la ciencia geográfica y asignatura geografía teniendo en cuenta el contexto de los programas escolares; realizar la integración de esta disciplina en el contexto de las reformas educativas en Brasil presentando un análisis de la evolución de la enseñanza de la geografía y su lugar en las diferentes reformas de la educación en Brasil y discutir la historia de la asignatura escolar, interrelacionada con la historia del libro. Elegimos como procedimiento metodológico el estudio bibliográfico, que es el tipo de estudio y análisis de documentos científicos, como libros, enciclopedias, revistas, ensayos críticos, diccionarios y artículos científicos. Se encontró que, en el período colonial, la geografía no era considerada como una asignatura; en el época imperial, comenzó a ser enseñada solo en algunas escuelas, y, finalmente, en el periodo republicano, fue enseñada inicialmente por intelectuales no-geógrafos y, sólo después los años de 1930, por los geógrafos. La geografía es una asignatura fundamental en el contexto de la educación brasileña, muy importante desde el punto de vista del currículo y la enseñanza está también directamente relacionada con la producción de recursos didácticos, en especial la libros de texto, producido en Brasil: el siglo XIX, sin imágenes, y perfeccionado en el siglo XX, con la mejora de la calidad y el uso de imágenes, gráficos, mapas, figuras, entre otros. Con argumento en este trabajo se confirma que la geografía de la escuela brasileña, e el libro de geografía fue el producto de la acción del Estado en la legislación reguladora de la actividad escolar en Brasil, es decir, la geografía escolar de Brasil es en realidad la geografía escolar estatal brasileña, lo que implica una enseñanza de geografía que tiene en cuenta: las directrices, políticas y programas que emanan de los órganos gestionados de la educación brasileña.

**Palabras clave:** La Geografía; Estado; Enseñanza; Plan de estudios; Libro de texto.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 –	Ciclo fundamental.....	101
Quadro 2 –	Ciclo complementar – para os candidatos à faculdade de Direito.....	102
Quadro 3 –	Ciclo complementar – para os candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia.....	102
Quadro 4 –	Ciclo complementar – para os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura.....	103
Quadro 5 –	1º. Ciclo – Ginásial com 4 séries.....	105
Quadro 6 –	2º. Ciclo – Curso Clássico com três séries.....	106
Quadro 7 –	2º. Ciclo – Curso Científico com três séries.....	106
Quadro 8 –	Estrutura atual do sistema educacional brasileiro.....	109
Quadro 9 –	A Geografia como disciplina escolar no Brasil.....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
CFE	Conselho Federal de Educação
CNG	Conselho Nacional de Geografia
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mato
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MAGISTER	Curso de Formação de Professores em Serviço
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRM	Partido Republicano Mineiro
PRODEMA	Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PRP	Partido Republicano Paulista
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>1 EM BUSCA DE CAMINHOS: aspectos históricos e teóricos da Geografia acadêmica, a institucionalização no Brasil e o ensino de Geografia na escola</b> .....	25
1.1 A sistematização da geografia: Alexander von Humboldt e Karl Ritter.....	33
1.2 Análise de geografia brasileira.....	38
1.3 A identidade nacional e a institucionalização da Geografia no Brasil.....	40
1.4 A geografia escolar e o ensino de geografia.....	46
1.4.1 <i>O ensino de geografia na escola alemã</i> .....	47
1.4.2 <i>O ensino de geografia na escola francesa</i> .....	49
1.4.3 <i>A Geografia Escolar no Brasil</i> .....	50
<b>2 TRAJETÓRIAS: questões teóricas sobre Geografia escolar e currículo</b> .....	53
2.1 Concepções teóricas sobre currículo.....	53
2.2 A disciplina de Geografia e o Currículo.....	62
<b>3 PERCURSOS E TRILHAS: Antecedentes sobre a Educação no Brasil e o ensino de Geografia na escola</b> .....	67
3.1 Brasil – Colônia – (1500-1822).....	67
3.2 Brasil Império – (1822-1889).....	71
<b>4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL REPUBLICANO: a inserção da disciplina na escola e suas diferentes fases</b> .....	90
4.1 A primeira fase da geografia na escola de 1891 até 1934.....	90
4.1.1 <i>Reforma Benjamin Constant – 1891</i> .....	98
4.1.2 <i>Lei Epiácio – 1901</i> .....	98
4.1.3 <i>Lei Carlos Maximiliano – 1915</i> .....	99
4.1.4 <i>Reforma Rocha Vaz – 1926</i> .....	100
4.1.5 <i>Reforma Francisco Campos – 1931</i> .....	100
4.2 A segunda fase da geografia na escola de 1935 até 1964.....	104
4.2.1 <i>Reforma Capanema – 1941</i> .....	104
4.2.2 <i>Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4024 de 20/12/1961</i> .....	107
4.3 A terceira fase da geografia na escola: de 1964 até 1996.....	108
4.3.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases - Lei 5692 de 11/08/ 1971</i> .....	108
4.3.2 <i>A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394 de 20/12/1996</i> .....	109
<b>5 O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO: uma discussão inicial</b> .....	112

<b>5.1</b>	<b>Abordagem histórico-curricular sobre o livro didático de Geografia.....</b>	<b>114</b>
<b>5.2</b>	<b>A história do livro didático e o livro didático de Geografia.....</b>	<b>117</b>
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

[...] afinal de contas, algum dia alguma coisa tinha de ter surgido do nada [...] (GAARDER, 1995).

Estudar e ensinar geografia significa o desafio de conhecer e reconstruir o caminho traçado pela ciência geográfica, desde os estudos considerados como de geografia não formal<sup>1</sup>, ou seja, que foram elaborados por profissionais de variados ramos do conhecimento científico até o conhecimento geográfico sistematizado cujo *status* de ciência foi adquirido no século XIX. Enquanto que ensinar Geografia é refazer e reconstruir conhecimentos geográficos, também considerando os períodos que antecederam à sua sistematização, bem como toda evolução da Geografia como ciência.

Considerando essa discussão, a Ciência Geográfica tem uma história rica e que deve ser estudada com atenção e profundidade. Pela perspectiva de ensinar Geografia, conhecer a história da disciplina Geografia significa mergulhar em muitas questões teóricas, contextos científicos bem como conjunturas que refletem configurações histórico-especiais importantes para se compreender a evolução da disciplina Geografia no Brasil.

Nesse contexto, surge o interesse em estudar a evolução do conhecimento geográfico, tendo como foco a história da disciplina Geografia na Educação Básica. Esse interesse vem despertado desde o ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental) quando tínhamos muita facilidade de aprender geografia. Essa tendência permaneceu no ensino de segundo grau (atual ensino médio). Com a conclusão do ensino médio e a possibilidade de fazer concurso vestibular, não restaram dúvidas de que faríamos a seleção para o curso de Geografia na Universidade Estadual do Ceará, unidade descentralizada da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mato – FAFIDAM, em Limoeiro do Norte-Ceará.

A realização do vestibular e a aprovação para cursar Geografia significavam a concretização de uma meta estabelecida anteriormente. O curso de licenciatura iniciou-se no segundo semestre de 1985 com a conclusão no primeiro semestre de 1989. Esse foi um período de descobertas e de certezas de que deveria conhecer mais a história da disciplina geografia.

---

<sup>1</sup> A expressão geografia não formal refere-se a estudos realizados por estudiosos de outras formações e anterior à sistematização da geografia como ciência.

Ainda durante o curso de formação começamos o trabalho docente na mesma escola em que havíamos feito grande parte do ensino de primeiro grau. Foi uma experiência gratificante e que justificava mais ainda o interesse profissional e científico pela geografia. Logo em seguida fomos ministrar aulas de Geografia Geral e do Brasil no curso pré-vestibular mantido pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, mas, também, começamos a fazer o Curso de Especialização em Ensino de Geografia, momento importante para apropriação de novos conhecimentos, fundamentais para termos mais identificação com a Geografia.

Algum tempo depois se prestou concurso para a docência superior sendo aprovado, porém, não nomeado em virtude da classificação. Posteriormente, no entanto, aceitando convite, em 1996, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, aceitei ministrar disciplinas no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da referida instituição, permanecendo até dezembro de 1999. Realmente foi uma experiência formidável e que contribuiu bastante para apropriação de novos conhecimentos, bem como para direcionar o interesse em estudar a evolução na Ciência Geográfica, não só no contexto da ciência, mas, também, como disciplina escolar.

Com o fim do contrato de professor substituto, em 1999, e com um projeto para participar de seleção ao ingresso no mestrado, já bem definido, resolvemos participar da seleção ao Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará – UFC, integrante do Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, obtendo aprovação e iniciando o curso em março de 2000.

Esse período foi muito rico em função de leituras e discussões desenvolvidas, principalmente relacionadas com o Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da UFC, pois alguns professores do programa de pós-graduação eram oriundos do curso de Geografia, inclusive a orientadora.

Ao longo do curso e com a elaboração e defesa da dissertação, a identificação com a Geografia foi consolidada, resultando em uma dissertação sobre a Geografia urbana e a problemática ambiental o que contribuiu para a discussão sobre a evolução urbana e a relação com a apropriação do espaço e, conseqüentemente, os impactos ambientais causados por esse processo.

Com a conclusão do mestrado, prestamos concurso para professor substituto para o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFC, para ministrar disciplinas de Geografia

Humana. Participamos, também, do Curso de Formação de Professores em Serviço – MAGISTER/UFC, ministrando várias disciplinas e sempre com a inquietação em estudar a evolução da disciplina no contexto da escola. Entre a conclusão do mestrado em 2003 e o ingresso no doutorado em 2007, lecionamos disciplinas de Geografia em faculdade privada e em cursos de formação de professores de universidades públicas, porém, sem deixar de lado o projeto para ingresso no curso de doutorado.

Fizemos várias leituras e muitas discussões no sentido de elaborar o projeto de ingresso no Curso de Doutorado em Educação Brasileira da UFC. Sempre focado na evolução da ciência e da disciplina geografia participamos do processo seletivo de ingresso no Doutorado para o período de 2007.2, obtendo êxito.

Com o andamento do curso e as discussões realizadas nas várias disciplinas, principalmente as relacionadas ao Núcleo de Educação, Currículo e Ensino, que nos proporcionaram aprofundamento de conteúdo sobre currículos. Também o Núcleo de História e Memória da Educação, foi fundamental para o redirecionamento do objeto de estudo em relação ao objeto inicial proposto para a seleção.

Após o primeiro exame de qualificação e com as sugestões apresentadas pela banca, ficou definido o objeto de estudo, que foi estudado nesta tese. Temos, então, a oportunidade de contribuir para a discussão sobre o ensino de Geografia na perspectiva histórico-curricular, mas, também, disponibilizar bibliografia para ser consultada por outros pesquisadores, no intuito de compreender ainda mais a evolução da Geografia como ciência e disciplina.

O estudo da história das disciplinas é objeto de estudo recente em função de novas abordagens e de pesquisadores interessados em conhecer e contribuir para a compreensão sobre o processo de evolução das ciências. No caso da Geografia, novas visões se dedicam ao estudo da história da ciência e da disciplina Geografia.

Definimos como problemática de estudo para a tese, uma discussão sobre o que significa o ensino de Geografia em uma perspectiva histórico-curricular. Para isso definiu-se como contexto a realidade da história da educação no Brasil, com enfoque central no período republicano, especialmente o compreendido entre 1891, quando da realização da primeira reforma educacional e 1996, época da promulgação da Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional, ou seja, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Para discussão dessa problemática foram necessários outros questionamentos direcionados para o aprofundamento da pesquisa. Nesse contexto tem-se com questões que ajudaram no estudo: quais os aspectos históricos e teóricos da geografia acadêmica, da institucionalização no Brasil e do ensino de geografia na escola? Que questões teóricas sobre geografia escolar e currículo são importantes para a compreensão de geografia no contexto do currículo? Quais são os antecedentes sobre a educação no Brasil e o ensino de geografia na escola, na perspectiva da Geografia escolar e a questão do currículo? Como ocorreu a inserção da disciplina Geografia na escola e suas diferentes fases na história da educação no Brasil republicano? E como se dá a relação entre o ensino de geografia e a história do livro de na escola?

Definimos como objetivo geral **analisar** o ensino da disciplina Geografia no contexto da História da Educação no Brasil, com enfoque na perspectiva histórico-curricular, mostrando os vários aspectos do ensino de Geografia e sua inserção no currículo escolar brasileiro, especialmente durante o período republicano, tendo como recorte temporal o período entre o ano de 1891, por representar o ano da primeira reforma realizada na educação brasileira e o ano de 1996 por caracterizar a reforma mais recente da educação no Brasil.

Enquanto isso os objetivos específicos referem-se, no primeiro momento, em **fazer** uma análise sobre a evolução da Ciência Geográfica e sobre a disciplina geografia, no sentido de compreensão dos diferentes aspectos e contribuições no que se refere à consolidação da Geografia brasileira, não só do ponto de vista de ciência acadêmica, mas, também, como disciplina escolar; **compreender** o ensino da disciplina de Geografia levando-se em conta o contexto do currículo escolar, pois tem importância fundamental para a formação do cidadão; **perceber** a inserção da disciplina geografia no contexto das reformas da educação brasileira; **apresentar** uma análise sobre a evolução do ensino de Geografia e sua inserção nas várias reformas da educação no Brasil, com uma discussão superficial nos períodos colonial e imperial, e aprofundamento no período republicano; e **discutir** a história da disciplina Geografia na escola inter-relacionada com a história do livro didático como elemento integrante do currículo na escola e de fundamental importância para a aprendizagem.

Escolhemos como procedimentos metodológicos o estudo de tipo bibliográfico. Nessa tese a pesquisa bibliográfica significa fazer uma identificação e análise sobre quem já publicou sobre o ensino de geografia na perspectiva curricular.

Sendo assim, uma boa definição do que seria a pesquisa bibliográfica é a busca de uma problematização de um objeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando

e discutindo as contribuições culturais e científicas. Constitui em possibilidade para fornecer ao pesquisador bagagem teórica, de conhecimento e o treinamento científico que habilitam a produção de trabalhos originais e pertinentes. A consulta de fontes consiste, nesse caso, na análise das fontes e no levantamento de informações (reconhecimento das ideias que dão conteúdo semântico ao documento).

Para Prestes (2003), a pesquisa bibliográfica é aquela efetivada buscando-se adquirir conhecimento a partir do emprego de material gráfico, sonoro, ou informatizado. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado; constituído basicamente de livros e artigos científicos.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, etc. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Para Manzo (1971, p. 32), a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO FERRARI, 1974, p. 230).

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários, e artigos, científicos. “Pode-se afirmar que grande parte de estudos exploratórios fazem parte desse tipo de pesquisa e apresenta como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

A autora enfatiza a importância e o caráter da pesquisa bibliográfica ao afirmar que

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

Desta forma a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Esse procedimento metodológico foi utilizado nessa tese, por meio de um estudo sobre a Geografia como ciência e na perspectiva de ensino, bem como um estudo detalhado em dissertações de mestrado e teses de doutorado, obtidas em bibliotecas, além da obtenção de algumas delas pessoalmente, com seus autores, e levantamento de dissertações e teses disponíveis *online* no formato PDF em bibliotecas, e dissertações e teses disponíveis em meio eletrônico.

Para essa discussão temos como categorias de análise e pesquisa as seguintes: uma discussão sobre os antecedentes da geografia, levando em conta os aspectos relacionados a uma visão de geografia não formal, por se tratar de estudos realizados por viajantes e pensadores com formações diferentes de geografia, pois ainda não tínhamos a geografia enquanto ciência sistematizada; uma discussão sobre os antecedentes da educação no Brasil a partir da história da educação desde o Brasil-Colônia passando pelo Brasil-Império e chegando ao Brasil-República, fundamentado em discussões publicadas por estudiosos da época; um estudo sobre currículo em uma perspectiva de evolução, com inserção da geografia nesse contexto; uma abordagem sobre a produção e utilização do livro didático, especificamente sobre o livro didático de geografia no ensino de geografia na escola e uma discussão sobre o ensino de geografia no Brasil tendo como eixo norteador as várias reformas realizadas na educação brasileira entre 1891 e 1996.

Ao se estudar o ensino de geografia numa perspectiva histórico-curricular tem-se como tese central a afirmação de que o ensino de geografia ensinado nas escolas é, na verdade, uma geografia escolar estatal, tendo em vista que a disciplina está presente em todas as reformas da educação do período republicano, algumas com mais ênfase e outras sem importância organizada por influência direta dos gestores da educação brasileira.

Nesse sentido, temos como referencial teórico Sodré (1993), ao afirmar que o estudo da formação da Geografia como ciência e como disciplina escolar, leva-nos a possibilidade de perceber a inserção da Geografia como componente curricular. Compreender os caminhos percorridos pelo processo de desenvolvimento bem como sua consolidação até os nossos dias é resultado de um longo período histórico que se iniciou na Antiguidade e teve como forte contribuição o pensamento grego. As informações, os fenômenos observados na

natureza, eram consideradas elementos do conhecimento geográfico e os gregos exerceram seu papel na formação desses conhecimentos, quando colhiam os dados e os fatos presentes no meio e procuravam registrar aos seus descendentes, como sendo parte da geografia;

Moraes (2007) assinala que, até o final do século XVIII, não é possível falar do conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando conhecimentos a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, sendo impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. Nelson Werneck Sodré denomina-o de Pré-história da Geografia.

A história da educação brasileira começa praticamente com seu descobrimento. Ela passou por várias fases, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil; aí se pode constatar um choque violento de duas culturas: a nativa, representada pelos indígenas, que era a população existente no território brasileiro, e a cultura europeia, trazida pelos jesuítas, e a expansão das redes estaduais de educação, mantidas pelos governos estaduais. Os primeiros responsáveis pela implantação da educação escolar, no Brasil, foram os padres da Companhia de Jesus. Chegados aqui pelos fins da primeira metade do século XVI, os Jesuítas desenvolveram um sistema escolar, criando instituições voltadas para esta finalidade que se espalhavam pelas principais cidades da colônia.

A ação educativa da Companhia de Jesus, porém, não se limitou ao ensino das primeiras letras e à evangelização. Se, nas suas origens, a catequese constituía objetivo principal a ser alcançada pelos padres da Companhia, à medida que as elites locais iam adotando os modos aristocráticos tipicamente europeus, gradativamente, a finalidade primeira foi sendo substituída pela educação da e para a elite.

Colégios foram sendo criados, voltados para o ensino de uma minoria, no geral, os filhos homens das camadas dominantes (devemos lembrar que, pelo costume da época, o filho primogênito não podia frequentar a escola, pois a ele era reservada a direção futura dos negócios da família). Parte dos que frequentavam estes colégios prosseguia seus estudos na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra. Outra parte acabava seguindo os estudos no próprio

colégio, com o objetivo de ingressar na vida sacerdotal. Isto exigia também dos jesuítas a manutenção de um ensino de nível superior voltado para a formação na carreira eclesiástica.

O primeiro plano de estudo criado pelos jesuítas, no Brasil, foi elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega e começava pela aprendizagem do português, seguido pelo ensino da doutrina cristã e da escola de ler e escrever. Em sequência, era oferecido, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Daí em diante, surgia uma bifurcação da aprendizagem: poderiam os alunos seguir o aprendizado profissional e agrícola ou a aula de gramática e a viagem de estudos para a Europa (ROCHA, 1994).

Para Miranda (1966), o objetivo destas escolas fundadas pelos jesuítas era o ensino elementar [...], o instrumento da catequese, e o ensino secundário, clássico-humanista, uniforme, visando à formação de clérigos e de letrados, em uma realidade, revivida em um ensino medieval.

No contexto da análise sobre ensino de Geografia e currículo, Silva (1999) afirma que a escola atua ideologicamente por meio de seu currículo, seja de forma mais direta, nas matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes como [...] História e Geografia, por exemplo, seja uma forma mais indireta, nas disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória. Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar.

E a discussão sobre a história da disciplina escolar Geografia e o livro didático, temos como referenciais Goodson (2008), ao fazer um estudo sobre etimologias, epistemologias e o emergir do currículo, mostrando toda a evolução do currículo como elemento importante no contexto escolar; Chartier (1994), Albuquerque (2005, 2008, 2010, 2011a,b), que fazem uma discussão sobre a história da disciplina escolar e do livro didático de Geografia no contexto da escola.

A tese foi elaborada considerando a estrutura em cinco capítulos divididos em dois blocos que são os capítulos um e dois em que são discutidas as questões teóricas e metodológicas da tese, enquanto que, os capítulos três, quatro e cinco fazem a discussão no sentido de comprovar a ou não a tese defendida nesse trabalho.

No primeiro capítulo intitulado **Em busca de caminhos: aspectos históricos e teóricos da geografia acadêmica, a institucionalização no Brasil e o ensino de geografia na escola** fizemos uma discussão sobre a Ciência Geográfica, levando-se em conta a sistematização da ciência considerando os pressupostos que garantiram o status de ciência, seus diferentes aspectos no que se refere aos sistematizadores alemães e franceses que foram os responsáveis por criar a geografia enquanto ciência, sua base filosófica, suas correntes de pensamento geográfico, bem como o ensino de Geografia na escola, principalmente. Neste capítulo percebeu-se a evolução da ciência geográfica e o fato de que a geografia escolar no Brasil tem origem na geografia francesa. Além disso, instituições criadas pelo Estado brasileiro como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, este teve importância fundamental para a consolidação da geografia acadêmica e da geografia escolar.

O segundo capítulo, **Trajetórias: questões teóricas sobre geografia escolar e currículo** procurou-se fazer uma abordagem sobre a evolução do conceito de currículo, as diferentes concepções sobre o currículo, bem como a inserção da geografia no contexto da escola. Esses dois capítulos mostram a evolução das categorias de geografia enquanto ciência, enquanto disciplina e aspectos sobre a evolução do conceito de currículo fundamental para a compreensão das relações entre geografia, currículo e escola. Nesse capítulo identificou-se que relação teórica entre o conceito de currículo e o ensino de Geografia, relação essa fundamental, pois a Geografia, principalmente no século XX sempre esteve presente na estrutura curricular do ensino básico brasileiro.

O terceiro capítulo, **Percursos e trilhas: antecedentes sobre a educação no Brasil e o ensino de geografia na escola**, fez-se uma abordagem aspectos de história da educação no Brasil realizando um estudo a partir de periodização em que procurou-se compreender questões relacionadas a atividade geográfica e escolar no período colonial e no período imperial procurando fatos que nos ajudassem a perceber a geografia como disciplina integrante da atividade escolar. Nessa discussão, ficou evidente que a disciplina de Geografia tem uma história muito rica. Este fato é muito interessante, pois a geografia acadêmica e escolar, foram estudadas e ensinadas mesmo antes de a Geografia existir como ciência e realizada por estudiosos e profissionais de outras áreas do conhecimento científico.

O quarto capítulo, intitulado **O ensino de geografia no Brasil durante o período republicano: a inserção da disciplina na escola e suas diferentes fases**, fizemos uma discussão sobre o ensino da geografia escolar durante o período republicano em que desde a primeira reforma realizada em 1891 até a reforma realizada em 1996, no conjunto de Lei de

Diretrizes e Base (LDB) da educação procurou-se elementos para perceber as questões ligadas ao ensino de geografia na tentativa de comprovar a tese defendida nessa pesquisa de que o ensino de geografia realizado no Brasil caracteriza-se por ser um ensino de geografia escolar estatal, ou seja, direcionado por políticas públicas emanadas das várias reformas da educação no país. A conclusão que se chegou neste capítulo foi de que a disciplina de geografia já fazia parte da educação brasileira bem antes da sistematização da geografia no Brasil e que fez parte de todas as reformas da educação brasileira durante o período republicano.

No quinto capítulo, **O ensino de geografia e o livro didático: uma pequena discussão**, realizamos uma análise sobre a história da disciplina geografia na escola, com enfoque central na história do livro didático, pois perceber o ensino de geografia sem analisar um pouco a história do livro didático tornaria essa pesquisa incompleta haja vista, que o livro didático sempre fez parte da educação, como importante instrumento pedagógico que propicia aprendizagem e aquisição de conhecimentos. No estudo do livro didático de geografia procurou-se perceber como esse recurso didático foi produzido, quem foram seus principais autores e qual a influência desses livros para o ensino de geografia. Paralelo a história da disciplina de geografia estou a história do livro didático e nesse sentido foram duas histórias que caminharam juntas. Na mesma condição em que a disciplina de geografia era ensinada nas escolas, os livros didáticos de geografia eram elaborados. Inicialmente os livros didáticos eram apenas manuscritos e somente textos; no processo evolutivo passaram a ter textos impressos e o surgimento de mapas, gráficos etc.

Estudar a história da disciplina de Geografia no contexto republicano significa descobrir e conhecer a evolução de um conhecimento fundamental para a escola. Quando se fala em ensino de geografia, normalmente nos deparamos com publicações sobre metodologias de ensino de geografia, claro, também muito importante. No entanto, são poucas as publicações e pesquisadores que se dedicam ao estudo da disciplina de geografia na perspectiva histórico curricular.

Espera-se que este trabalho traga mais uma contribuição no sentido de perceber que não é só importante conhecer metodologias do ensino de Geografia, mas, que é fundamental também, entender a evolução da disciplina no contexto escolar e, com isso, perceber que a disciplina tem a sua própria história.

## **1 EM BUSCA DE CAMINHOS: aspectos históricos e teóricos da Geografia acadêmica, a institucionalização no Brasil e o ensino de Geografia na escola**

O conceito de Geografia (*geographia*), data aproximadamente, do século III, mas o estudo da Terra quer tenha sido as medições da esfera, quer tenha sido o esboço de mapa do mundo conhecido, o procedeu e tais discussões foram feitas dentro do conhecimento da *Physiologia* ou da *História* (ROMM, 1994, p. 9-44 citado em CARVALHO, 2006, p. 3).

A discussão sobre o ensino de geografia tendo como enfoque a perspectiva histórico-curricular tem como problemática central algumas questões fundamentais dentre elas quais formam os aspectos históricos e teóricos da geografia acadêmica, da institucionalização da geografia no Brasil e do ensino de geografia na escola. Nesse sentido, tornou-se necessário **fazer** uma análise sobre a evolução da Ciência Geográfica e sobre a disciplina geografia, no sentido de compreensão dos diferentes aspectos e contribuições no que se refere à consolidação da Geografia brasileira, não só do ponto de vista de ciência acadêmica, mas, também, como disciplina escolar, compreender o caminho da geografia como ciência leva-nos a compreender, também, o percurso da disciplina.

O estudo da formação da Geografia como ciência e disciplina escolar leva-nos à possibilidade de perceber a inserção da Geografia como componente curricular. Compreender os caminhos percorridos pelo processo de desenvolvimento da Geografia é perceber que é o resultado de um longo período histórico que se iniciou na Antiguidade e teve como forte contribuição o pensamento grego.

O período pré-científico corresponde aos saberes geográficos desprovidos de sistematização e organização metodológica produzida pelos seres humanos desde a pré-história até a consolidação científica. Abarcam as pinturas rupestres encontradas em cavernas representando a organização espacial da sociedade, os estudos de astronomia, cartografia, correntes marinhas, organização social entre outros. Andrade (1987) considera que os povos que viviam na pré-história já desenvolviam conhecimentos que podem ser considerados geográficos. Cita como exemplo os quéchuas na América Andina que possuíam noção de orientação, visto que as estradas que partiam da capital seguiam na direção dos quatro pontos cardeais. Os polinésios, povos navegadores, conheciam a direção dos ventos e das correntes marinhas e utilizavam seus conhecimentos para a locomoção entre as diversas ilhas que compõem o arquipélago.

Na antiguidade as civilizações da Mesopotâmia e do Egito estudavam técnicas de irrigação, regime, extensão dos rios e variação do volume da água. Os estudos eram realizados em razão da necessidade de compreender a dinâmica fluvial para a prática da agricultura. Andrade (1987) considera tais abordagens como os primeiros passos para o desenvolvimento da hidrografia fluvial.

A contribuição dos gregos, na antiguidade clássica, é considerada a mais relevante e significativa. Os principais destaques foram: a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, o estudo da física da superfície terrestre e a descrição dos aspectos físico-espaciais. Podemos destacar que:

Ao mesmo tempo em que se ampliava o conhecimento do espaço geográfico, aguçando a pesquisa dos sistemas de relação entre a sociedade e a natureza – sistemas agrícolas, técnicas de uso do solo, relacionamento entre as cidades e o campo, relações entre as classes sociais e entre o Poder e o povo –, desenvolvia-se também a curiosidade sobre as características naturais, os sistemas de montanha, os rios com os seus variados regimes, a distribuição das chuvas, a sucessão das estações do ano etc. (ANDRADE, 1987, p. 24).

Os estudos geográficos realizados pelos gregos tinham, na maioria das vezes, caráter descritivo e informativo. O principal objetivo era descrever as características do espaço e sua possibilidade de utilização e exploração. Também estavam preocupados com o estudo da esfericidade da Terra, com o processo de erosão, com as variações do clima, com os mares, rios e com a política.

A partir da decadência do Império Romano do Ocidente no século V, ocorreu, na Europa, um retrocesso do pensamento. Foram descartadas importantes contribuições realizadas pelos gregos. Entre elas podemos destacar a negação da esfericidade da Terra, entendendo-a como um disco plano. O sistema de produção feudal e a fragmentação do poder e do espaço, somados com a intensa influência exercida pela igreja católica, contribuíram para a retração do pensamento científico.

Neste contexto histórico os conhecimentos que se enquadravam na geografia ficaram estagnados, havendo poucos avanços. Merece destaque na Idade Média a contribuição dos povos árabes que motivados pelo processo de expansão territorial buscavam compreender melhor o espaço. Estudavam a herança grega, ampliando e inovando. Conforme Rodrigues (2008), os muçulmanos contribuíram para a evolução das ciências e das artes, realizaram a tradução da obra de Ptolomeu, desenvolveram a geografia, a geometria, a astronomia e a matemática. Os séculos XV e XVI foram marcados pelas grandes navegações portuguesas e espanholas.

A maior preocupação no período foi com a espacialização, através do desenvolvimento de técnicas cartográficas. Tal fato é explicado em virtude das necessidades de expansão impostas pelo capitalismo comercial. A escola de navegação de Sagres em Portugal, criada pelo infante D. Henrique, teria contribuído para o aprimoramento das técnicas de navegação e de cartografia. Até o século XVIII, se destacam os estudos sobre relatos de viagens, estudos dos fenômenos naturais e a elaboração de mapas. Os conhecimentos caracterizados como geográficos estavam fragmentados e desorganizados, cabendo à filosofia, a matemática e a física as discussões e debates pertinentes. A organização científica ocorreu somente no século XIX, na Alemanha.

É possível notar que o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos anteriores a sistematização estavam ligados ao processo expansionista territorial. Isso pode ser aplicado aos quéchuas nos Andes, aos gregos e romanos na Europa, aos povos árabes e italianos em busca de rotas comerciais no mediterrâneo e aos portugueses e espanhóis com as grandes navegações nos séculos XV, XVI e XVII. O objetivo principal era o conhecimento e a descrição do espaço para, entre outros aspectos, a elaboração de rotas que possibilitassem a ampliação do comércio. Também estavam preocupados com a expansão territorial e o domínio econômico de novos espaços. O que denota o papel estratégico da geografia para os povos que a desenvolviam.

As informações, bem como os fenômenos observados na natureza, eram considerados elementos do conhecimento geográfico e os gregos exerceram seu papel na formação desses conhecimentos, quando colhiam os dados e os fatos presentes no meio e procuravam registrar aos seus descendentes, como sendo parte da Geografia. “Ora, desse ângulo, é geralmente admitido que os gregos fossem os primeiros a registrar de forma sistemática os conhecimentos geográficos. Foram os gregos, aliás, que batizaram os conhecimentos geográficos sobre a superfície da terra como geografia” (SODRÉ, 1993, p. 14).

Essa participação do pensamento grego na formação da Geografia deve-se ao fato de que a Grécia, era o ambiente onde se organizavam os primeiros dados necessários para a formação dessa disciplina. Nesse sentido pode-se perceber essa contribuição, pois

[...] Claro está – além das possibilidades de registrar os conhecimentos – Grécia se situava em posição privilegiada, no extremo da Europa, às portas da Ásia em face da África, entre o Mediterrâneo e o mar Negro, ponte para contatos e confortos entre o ocidente e oriente, fundido culturas diversas e assimilando-as. A Grécia tem importância, também, por ser o centro de uma sociedade escravista que recebera e ultrapassara a herança mercantil dos fenícios. Ora, o comércio é a fonte principal

dos contatos; não apenas estimula a curiosidade como abriga ao conhecimento (SODRÉ, 1993, p. 14).

Mesmo a Grécia sendo uma sociedade escravista, sua riqueza girava em torno do comércio, que era a base de sua produção econômica e mantinha uma organização dividida em cidades, em que os gregos lutavam em busca de uma sociedade democrática.

Desse modo, a geografia nasce colada, de um lado, às lutas democráticas que se desenrolam nas cidades gregas e atravessam praticamente toda a sua história e, de outro lado, aos interesses dos mercadores que impõem aos gregos uma talassocracia<sup>2</sup> (MOREIRA, 1991, p. 15-16).

A Grécia tinha em seu cenário a presença de uma sociedade desigual, baseada em regime escravista que trabalhava para enriquecer os donos do poder. Além disso, tinha como base econômica o comércio que exigia do pensamento grego a criação de mais e mais fontes de conhecimentos, para que estes pudessem manter suas relações comerciais com maior facilidade, buscando resolver, em lutas democráticas, as contradições existentes. “Essas variedades de conhecimentos – e o fato de ser a Grécia o centro da gravidade do mundo de então – é que permite passar da coleta a sistematização e destas aos primeiros ensaios de teorização” (SODRÉ, 1993, p. 15).

Vários autores gregos deram sua parcela de contribuição na formação dessa geografia. Segundo Sodré (1993), destaca-se: Heródoto<sup>3</sup>, que foi o primeiro a adotar aspectos geográficos em sua obra; Hipócrates<sup>4</sup> que, estudando as relações entre o homem e o meio, se preocupou mais com o homem do que com o meio; Anaximandro<sup>5</sup> e Tales<sup>6</sup>, que se preocupavam com o conhecimento da terra; Eratóstenes<sup>7</sup> que mediu a circunferência da Terra com uma pequena diferença das medidas atuais; Estrabão<sup>8</sup> e Cláudio Ptolomeu<sup>9</sup>, que sistematizaram os conhecimentos geográficos da Antiguidade.

Alguns pensadores gregos, como Platão<sup>10</sup>, Aristóteles<sup>11</sup> e Galeno<sup>12</sup> procuravam fazer seus trabalhos utilizando os fatos e os fenômenos observados pelos primeiros gregos em

<sup>2</sup> Poderio político e econômico de uma na o baseado em seu domínio das rotas do comércio marítimo.

<sup>3</sup> 485 a.C. e 420 a. C. Geógrafo e historiador grego.

<sup>4</sup> 460 a. C. e 377 a. C. Considerado o Pai da Medicina.

<sup>5</sup> 610 a. C. e 547 a.C. Geógrafo, matemático, astrônomo, político e filósofo pr -socrático.

<sup>6</sup> 624 a. C. e 558 a. C. Filósofo, matemático e astrônomo.

<sup>7</sup> 285 a. C. e 194 a. C. Matemático, bibliotecário e astrônomo grego.

<sup>8</sup> 63 a. C e 24 d. C. Historiador, geógrafo e filósofo grego.

<sup>9</sup> 90 d. C. e 168 d. C. Matemático, astrólogo, astrônomo, geógrafo e cartógrafo.

<sup>10</sup> 428 a. C. e 348 a. C. Filósofo.

<sup>11</sup> 384 a. C. e 322 a. C. Filósofo.

<sup>12</sup> 129 d.C e 199 d. C. Médico e filósofo.

suas obras, mas tentando ir além de simples descrições e usando meios geográficos para mostrar os contrastes e a realidade vivida pela sociedade grega daquela época.

Mesmo a sociedade grega tentando relacionar os conhecimentos geográficos adquiridos às contradições na sociedade, produziu obras que visavam à busca de solução de problemas em lutas democráticas. Essa forma de pensar dos gregos entrou em declínio quando Roma passou a dominar as terras e também os povos nela presentes. Os conhecimentos geográficos deixaram de existir, prevalecendo os conhecimentos geográficos que ficavam restritos, com o controle dos romanos que, por sua vez, não desprezaram os conhecimentos dos gregos e sim utilizaram, modificando-os na produção de outras obras em seu favor.

A geografia, na Antiguidade, valeu pelos passos dados, às vezes vagarosamente, às vezes erradamente, seja no sentido da informação sobre a superfície da terra (um pouco sobre fenômeno de que era cenário, ou que ocorriam acima dela), seja no sentido do dimensionamento, da qualificação da localização relativa de pontos (pela distância de determinada origem). Resumia-se, pois, numa ampla compilação desses conhecimentos, na acumulação que definiu sempre as etapas preliminares das ciências (SODRÉ, 1993, p. 18).

Todas essas formas de conhecimentos adquiridos pelos gregos na Antiguidade, porém, a que eles deram o nome de Geografia, eram conhecimentos dispersos, separados, soltos. Não havia um estudo específico de um determinado assunto da geografia e sim a coleta de dados e informações que eles colhiam com base em indicadores empíricos, adquiridos, principalmente, em suas viagens marítimas.

Foi um período em que o conhecimento geográfico não tinha autonomia, penetrando assim outras ciências; os autores gregos não dirigiam suas viagens e as descobertas nelas feitas com a intenção de relacionar estudos direcionados à ciência. Não faziam pesquisas e sim produziam conhecimentos soltos, diferentes, que derivavam da observação de fenômeno; não havia preocupação em manter uma relação ou uma comparação desses fatos geográficos com outras áreas do conhecimento.

De acordo com Sodré (1993), o que se pode observar é que naquela época não havia Geografia, principalmente geógrafos. O que se via eram historiadores, filósofos, que buscavam formas diversas de conhecimento, sem um caráter autônomo e sim dotado de crenças e mitos, sem nenhum tipo de processo que visasse ao seu desenvolvimento e tornasse a Geografia uma ciência sistematizada.

Como na Antiguidade as condições de desenvolvimento nas sociedades eram precárias, era praticamente impossível ter a formação de uma geografia com uma estrutura padronizada, o que só veio a ocorrer no início do século XIX, quando a Revolução Industrial provocou mudanças na sociedade e conseqüentemente, trouxe fatos históricos que contribuíam para o avanço dessa ciência<sup>13</sup>. O capitalismo prevaleceu como base econômica e exigia da sociedade um avanço técnico do material coletado pelos gregos e novos métodos, mediante os quais pudessem ser supridas as necessidades e se realizar seus trabalhos comerciais com precisão.

Assim, até o final do século XVIII não é possível falar do conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. Na verdade trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. Nelson Werneck Sodré denomina-o de Pré-história da Geografia (MORAES, 2007, p. 50).

O século XIX presenciou o início da sistematização da Geografia sendo possível graças à criação de condições materiais e a evolução do pensamento científico. Moraes (2007) denomina de pressupostos<sup>14</sup> históricos da Geografia. Estes pressupostos estavam ligados ao sistema capitalista de produção, que exigia a criação de condições apropriadas para que a Geografia pudesse ter sua sistematização na formação de uma disciplina científica, com um conteúdo unitário e um sistema padronizado com métodos e técnicas apropriadas.

De acordo com Moraes (2007, p. 51), dentre os pressupostos relacionados com as condições materiais, pode-se destacar: o primeiro destes pressupostos<sup>15</sup> dizia respeito “ao conhecimento efetivo da extensão real do planeta”, ou seja, cabia à Geografia conhecer com precisão o mundo para que se tivesse ideia da sua dimensão, sua forma e para melhor estudar seus conhecimentos como um todo, sem dispersão. Tal pressuposto só foi possível com as grandes viagens proporcionado pelos avanços técnicos exigidos pelo próprio sistema capitalista.

<sup>13</sup> Nesse sentido é importante fazer uma leitura de MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

<sup>14</sup> Que se pressupõe. Conjetura, pressuposição. Pretexto. Desígnio, propósito. Plano, projeto. Circunstância que se considera como antecedente necessário de outra. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/pressuposto/>>. Acessado em 29 de dezembro de 2010.

<sup>15</sup> Para aprofundar mais a leitura sobre o contexto de surgimento e consolidação da Geografia como ciência sugere-se ler GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

O segundo pressuposto referia-se à sistematização da Geografia – era a

exigência de um repositório de informação, sobre variadores lugares da Terra. Assim o levantamento de realidades locais, um número elevado, aparece como fundamento de uma reflexão geográfica sólida. Tal condição vai se substantivando com o próprio avanço do mercantilismo e com a formação dos impérios coloniais (MORAES, 2007, p. 51).

A Geografia, além de buscar conhecer a formação e a dimensão da terra, necessitava de um conhecimento seguro sobre os vários lugares do mundo para realizar estudos específicos a fim de saber os diferentes aspectos de cada região, como o seu clima, sua vegetação, etc.

O terceiro pressuposto referia-se ao

aparecimento de uma geografia unitária residia no aprimoramento das técnicas cartográficas, o instrumento por excelência do geógrafo. Assim, a representação gráfica, de modo padronizado e preciso, era um requisito da reflexão geográfica; era também uma necessidade posta pela expansão do comércio (MORAES, 2007, p. 52).

Com as novas exigências do sistema capitalista nas sociedades e o aumento do número de viagens pelos vários lugares da terra, o homem necessitava da utilização de meios seguros para a orientação de suas viagens, como cartas, mapas e muitos outros instrumentos que o ajudassem na realização de seus trabalhos, principalmente para os navegadores.

Conforme Moraes (2007), além dos pressupostos materiais, a Geografia teve como contribuição para sua sistematização a formação dos pressupostos referentes à evolução do pensamento. Estes estavam ligados às mudanças ocorridas com as transformações do pensamento ocasionadas pelo sistema capitalista, em que os temas tratados pela Geografia passavam a ser questionados com um maior grau de valorização e reflexão dos fenômenos estudados por ela.

Com efeito, “uma primeira valorização do temário geográfico vai ocorrer na discussão da Filosofia. As correntes filosóficas do século XVIII<sup>16</sup> vão propor explicações abrangentes do mundo; formulam sistemas que buscam a compreensão de todos os fenômenos

---

<sup>16</sup> A Ciência Geográfica começa a surgir somente em fins do século XIX, em torno de 1870, quando os alemães Alexander von Humboldt e Karl Ritter, contemporâneos, desenvolvem uma sistematização destes conhecimentos geográficos passados e presentes, dando uma característica própria e exclusiva à Geografia, tentando a unicidade Humanidade-Natureza, como método de estudo da realidade. Seus precursores mais ilustres foram Bernard Varenius (século XVII) e Emmanuel Kant (século XVIII). Disponível em: <<http://www.lidora.info/sergiofk/teorias.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

do real”. (MORAES, 2007, p. 53). Os filósofos passavam a explicar os fenômenos ocorridos na sociedade, buscando uma explicação racional para o surgimento de tais acontecimentos.

Além disso, “outra fonte da sistematização geográfica pode ser detectada nos pensadores políticos do Iluminismo”. (MORAES, 2007, p. 54). Estes, ao discutirem as novas formas políticas exigidas pelo sistema capitalista debatiam, também, aspectos geográficos que influíam na formação política da sociedade.

Também os trabalhos desenvolvidos pela Economia Política atuaram na valorização dos temas geográficos. Os economistas políticos discutiram questões geográficas, ao tratar de temas, como a produtividade natural do solo; a dotação diferenciada dos lugares, em termos de recursos minerais; o problema da distância, o do aumento populacional, entre outros (MORAES, 2007, p. 55).

Com o surgimento e a ampliação dos contatos entre os vários povos em virtude das relações comerciais, os economistas puderam fazer um levantamento sobre a vida social, e a Geografia pôde aprofundar seus estudos nos aspectos característicos da sociedade.

Finalmente, o temário geográfico vai obter o pleno reconhecimento de sua autoridade, com o aparecimento das teorias do Evolucionismo, contemporâneas da sistematização da Geografia, forneceram o patamar imediato da legitimação científica dessa disciplina (MORAES, 2007, p. 55).

Vlach (2010, p. 47-48) também afirma que

O papel do ensino de geografia no esforço para a realização da cidadania plena no tecido social brasileiro, um projeto político-pedagógico que remete à história do pensamento geográfico na modernidade, dada a indissociabilidade desta corrente de idéias do processo de constituição e consolidação da geografia como ciência é inseparável de sua presença no processo de escolarização das crianças da Prússia do século XVIII, algo que se generalizou na Europa ocidental ao longo do século XIX. Em segundo lugar, por que, no Brasil, o ensino de geografia, iniciado indiretamente nas escolas de primeiras letras (apesar de todos os obstáculos), contribuiu fortemente para a elaboração do imaginário social brasileiro, marcado pela idéia de território, que ganhou centralidade em muitos momentos da nossa história e mantém sua força simbólica na contemporaneidade.

As teorias evolucionistas fixaram de forma concreta a sistematização da Geografia, quando essas teorias em suas descobertas formulavam hipóteses com bases nas observações de fenômenos presentes no meio geográfico, dando um elevado grau de importância a esta disciplina, pois, mediante seus conhecimentos sobre o meio foi possível a teoria evolucionista, a explicação da evolução da espécie com base na adaptação ao meio.

Enfim, foi no século XIX que se deu a formação das pré-condições para a sistematização da Geografia, sendo possível graças ao sistema capitalista que provocou uma verdadeira revolução no mundo geográfico, em decorrência das novas exigências e condições oferecidas à sociedade nesse século, contribuindo para que a Geografia passasse da simples descrição de fatos e fenômenos empíricos e evoluísse na formação de uma ciência autônoma, padronizada, com um campo de trabalho específico.

Foi graças ao trabalho de cientistas da chamada Escola Alemã, como Alexandre Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859), que a Geografia adquiriu seus princípios, tornando-se assim uma ciência explicativa e não mais meramente descritiva.

### 1.1 A sistematização da geografia: Alexander von Humboldt<sup>17</sup> e Karl Ritter<sup>18</sup>

A sistematização da Geografia, sua colocação como uma ciência autônoma, padronizada e unificada se deu na Alemanha e só foi possível a partir do século XIX, com o entardecimento das relações capitalistas nas condições históricas da Alemanha.

Na Europa, a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista foi visível em todos os países, porém, não de forma igual. Em alguns países europeus, as diversidades impostas pelo sistema capitalista na sociedade já se encontravam praticamente resolvidas. Na Alemanha, no entanto, até o final do século XVIII, não havia uma forma de Estado unificado, um sistema político e econômico que lhe desse condição de manter relações capitalistas e produzir conhecimentos geográficos metodológicos e teóricos.

A Alemanha firmou-se na estrutura de pequenos estados soberanos, que tratavam de defender sua soberania e impedir a unidade nacional. Não havia nenhum tipo de governo centralizado, nenhum dos grupos revolucionários da época suficientemente forte para

---

<sup>17</sup> Friedrich Wilhelm Karl Heinrich Alexander von Humboldt, **Barão de Humboldt** (Nasceu em Berlim no dia 14 de setembro de 1769 – Faleceu em Potsdam em 06 de maio de 1859 aos 89 anos). Geógrafo, filósofo, historiador, explorador e naturalista, deu início, em fins do século, a memoráveis expedições naturalísticas e é considerado o fundador da **moderna Geografia física**. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FriWKHAH.htm>>. Acesso em: 09 maio 2011. Consultar também MORAES, Antonio Carlos Robert. **A gênese da Geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

<sup>18</sup> Karl [ou Carl] Ritter (Nasceu Quedlingub, na Saxônia, em 07 de agosto de 1779 – Faleceu em Berlim em 28 de setembro de 1859 aos 80 anos). Geógrafo alemão, descobridor do **raio ultravioleta** (1801) e de grande importância para a moderna Geografia humana, junto com o geógrafo e naturalista alemão Alexander von Humboldt, um dos precursores da **geografia moderna**. Disponível em <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/KarlRitt.html>>. Acesso em: 29 dez. 2010. Consultar também MORAES, Antonio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

promover, sozinho, uma revolução. A propriedade da terra marcava a situação da sociedade do tempo, mantendo uma sociedade do autoconsumo.

Nesse contexto que os primeiros sinais do capitalismo apareceram, mas, sem que o sistema feudal fosse destruído, surgindo assim o que foi chamado de feudalismo modernizado, ou seja, iniciou-se a produção voltada para o mercado com a busca do capital, permanecendo intacto o poder feudal. Assim tem-se uma produção no modo capitalista com a mão de obra de servos. O comércio local não consegue absorver toda a produção; com isso, ela é exportada, mas logo é interrompida pelas barreiras alfandegárias. Desse modo, as cidades não conseguem se desenvolver, permanecendo dessa maneira atrasada com relação a outras cidades da Europa. “Se para o capitalismo inglês e francês o papel da geografia é o de lhe viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão seu papel será o de dar resposta a questão ainda preliminares: a unidade alemã”. (MOREIRA, 1991, p. 22).

Conforme Moraes (2007), os primeiros passos para a unificação da Alemanha só vieram a ocorrer no século XIX, graças à presença das relações capitalistas e ao expansionismo napoleônico que deu um passo em direção à unidade. O bloqueio continental também trouxe vida à economia alemã, surgindo por essa época algumas indústrias em certas cidades da Alemanha, que ainda se desenvolvia lentamente. Foi na Confederação Nacional, porém, que se presenciou a intenção de formar uma união alfandegária que abolia as tarifas no comércio entre os estados alemães, embora sua unificação não tenha se dado totalmente.

Estas situações da organização da Alemanha, bem como o caráter tardio das relações capitalistas deram à Geografia a oportunidade de discutir e resolver a situação histórica do País. Então, a Alemanha foi o alicerce onde o sistema capitalista foi introduzido, possibilitando a sistematização da Geografia.

A falta da constituição de um Estado nacional, a extrema diversidade entre vários membros da confederação, a ausência de relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas – todos estes aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância especial, para as classes dominantes da Alemanha, no início do século XIX. Temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território regional, entre outros, estarão na ordem do dia na prática da sociedade alemã de então (MORAES, 2007, p. 61).

Dois autores foram de grande importância na sistematização da Geografia – Humboldt e Ritter. Ambos foram considerados, de acordo com Moraes (2007), os pais da

Geografia. Eles foram os responsáveis pelo avanço, teorização e metodologia dos fenômenos empíricos da Geografia.

Segundo Moreira (1991), apesar de Humboldt ter feito seus estudos na Filosofia de Schelling<sup>19</sup> e Ritter na Filosofia da História de Hegel<sup>20</sup>, eles herdaram como método para as observações de estudo o empirismo deixado por Kant<sup>21</sup> (1724-1804), que teve como destaque na formação da Geografia surgida no século XIX. “Para Kant o conhecimento é dado pelos sentidos, é, portanto, um conhecimento empírico”. (MOREIRA, 1991, p. 23).

Enquanto os povos gregos da Antiguidade faziam suas viagens e coletavam dados geográficos sobre o meio, sem uma preocupação em sistematizá-la, já que as condições da sociedade não eram propícias e não havia um avanço técnico, no século XIX, Humboldt e Ritter iniciaram uma verdadeira revolução dentro da Geografia. “Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859), contemporâneos, vivem ainda o clima histórico da unificação alemã e do desenvolvimento capitalista tardio da Alemanha”. (MOREIRA, 1991, p. 25). Eles foram os responsáveis pela sistematização dessa disciplina na elaboração de uma ciência moderna, científica e acadêmica, a qual se pode ver hoje presente nas escolas e nas universidades. Esta sistematização só foi possível quando a Alemanha se unificou e adotou o sistema capitalista, oferecendo meios para que esses autores tivessem bases seguras para, finalmente, poder sistematizá-la.

Humboldt era naturalista e em seus estudos geográficos procurava colocar a natureza como peça principal para explicar as relações entre os fenômenos presentes no espaço. Para ele, a natureza era o centro onde estava a explicação para a vida do homem, ou seja, o homem estava submisso a ela. Suas condições de vida na sociedade estavam em função das relações no meio natural. Assim, ele teria que se adaptar às condições impostas por ele. “Com Humboldt ganha forma acadêmica e escolar a geografia-ecologia, isto é a concepção do mundo como unidade cósmica, que envolve o próprio homem”. (MOREIRA, 1991, p. 26).

---

<sup>19</sup> Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) filósofo alemão.

<sup>20</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) filósofo alemão.

<sup>21</sup> Immanuel Kant (1724-1804) Filósofo e idealista alemão nascido em Königsberg, atual Kaliningrado, criador do **kantismo**, doutrina caracterizada principalmente pela intenção de determinar os limites, o alcance e o valor da razão, concluindo pela redução do campo do conhecimento racional aos objetos de experiência possível, o que significava a negação da possibilidade de conhecimento racional dos objetos da metafísica e da religião, e pela necessidade de fundamentar a moral em imperativos categóricos gerados pela razão prática. Pioneiro na afirmação de que o Sol e os planetas se haviam condensado a partir de uma nebulosa em forma de disco, ideia que foi tratada com detalhes por Pierre Laplace e, por isto, conhecida como **hipótese nebular de Laplace**. Morreu em sua cidade natal, Königsberg, e entre seus trabalhos considerados clássicos citam-se **Critique de Pure Reason** (1781) e **Critique de Practical Reason** (1788). Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/ImmaKant.html>>. Acesso em: 09 maio 2011.

Humboldt fez inúmeras viagens e nelas várias descobertas. Era um grande observador e anotador dos fenômenos naturais, mas não estudava esses fenômenos separadamente, no entanto, buscava explicar as causas dos fatos, fazendo uma relação entre eles para mostrar as causas. “Humboldt defendia o conceito de unidade da natureza e achava que o objetivo da pesquisa científica deveria sempre ser a descoberta da conexão causal dos fenômenos”. (SODRÉ, 1993, p. 33). E foi por meio das observações colhidas em suas viagens que ele produziu alguns livros, dentre os quais podem ser citados como principais: **Cosmos e Quadros da Natureza**. Nessas obras pode-se perceber que

Humboldt entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmo, isto é, como uma espécie de Síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. [...] Em termos de método, Humboldt propõe o empirismo, isto é, a intuição a partir da observação. O geógrafo deveria contemplar a paisagem de uma forma quase estética (daí, o título de primeiro capítulo do cosmo: Dos graus de prazer que a contemplação da natureza pode oferecer). (MORAES, 2007, p. 62).

Embora Humboldt e Ritter tenham contribuído para a sistematização da Geografia, eles possuíam formações diferentes. Humboldt era geólogo e botânico, tinha como principal elemento de seus estudos a natureza, estudando os fenômenos presentes na terra como um todo, sem dividi-los. Ritter, ao contrário, era antropólogo e era formado em Filosofia e História. Sua obra tinha um caráter metodológico que valorizava o homem, colocando-o como modificador da natureza, sendo ela sujeita a ações impostas pelo homem.

Seus trabalhos foram de enorme importância para a sistematização desta disciplina, seguindo uma linha de continuidade dos elementos geográficos, unificando e tornando possível sua presença nas escolas e nas universidades.

Em seus estudos geográficos,

Ritter define o conceito de ‘Sistema Natural’, isto é, uma delimitada dotada de uma individualidade. Cada arranjo abarca um conjunto de elementos, representando uma totalidade, onde homem seria o principal elemento [...] Para ele, a ciência era forma de relação entre o homem e o ‘criador’ (Como uma dimensão interior de revelação) uma tentativa de aprimoramentos das ações humanas, assim uma aproximação à divindade. [...] A proposta de Ritter é, por estas razões, antropocêntrica (o homem é o sujeito da natureza), regional (aponta para o estudo de individualidade), valorizando a relação homem-natureza. Em termos de método, Ritter vai reforçar a análise empírica – para ele, é necessário caminhar em observação. (MORAES, 2007, p. 63).

Ritter, assim como Humboldt, utilizava nas suas descobertas o método empirista. Com base na observação, porém se distanciava deste quando estudava a terra em suas

particularidades, realizando um estudo abrangente, aprofundado, fazendo uma comparação na busca das semelhanças e diferenças nela existentes, tendo no final um acúmulo de informações que abrangia todos os conhecimentos do Globo. Sua proposta era, por assim dizer, metodológica, e explicativa, procurando criar seus trabalhos com base nesses elementos, tendo como principal obra, a Geografia comparada.

Ritter, nas suas explicações, colocava o homem como elemento principal já que era religioso. E buscava sua posição com relação à ciência fazendo uma ligação com a criação divina. Para ele todas as causas dos fenômenos naturais, sua forma e característica obedeciam a uma finalidade determinada por Deus.

Apesar das inúmeras diferenças entre esses dois autores, as semelhanças podem ser vistas na contribuição que ambos proporcionaram à Geografia, quando esta sistematizou todos os seus conhecimentos.

Na evolução por que passou esta especificidade do saber humano, os gregos são considerados os primeiros a registrar de forma sistematizada os conhecimentos geográficos. Os romanos, partindo dos conhecimentos herdados dos gregos, ampliaram significativamente esses conhecimentos, tornando-se responsáveis pelas grandes contribuições que se tornariam, mais tarde, fundamentais no desenvolvimento da Geografia como ciência<sup>22</sup>. Autores como Erastóstenes, Tales de Mileto, Anaximandro, Heródoto, Hipócrates, Hiparco, além de outros, produziram os conhecimentos alicerçadores do que mais tarde seria a Geografia científica, fato que justifica alguns comentários, mesmo que breve, sobre eles.

Erastóstene de Cirene foi um célebre matemático, astrônomo e geógrafo grego. Viveu na cidade de Alexandria, onde dirigiu a sua famosa biblioteca. Suas obras principais foram: **As Medidas da Terra e Notas Geográficas**, das quais apenas algumas partes conseguiram ser conservadas e conhecidas nos dias atuais.

Uma de suas maiores preocupações foi com a medição da superfície do nosso Planeta. Para calcular de modo mais exato as dimensões, ele se baseou nos métodos astronômicos e geométricos, além de adotar como princípio a ideia de que a forma real da Terra era esférica. Seus cálculos apontaram para uma dimensão próxima àquela atualmente conhecida, permitindo com isso que se tivesse, já naqueles tempos, uma ideia da grandeza do

---

<sup>22</sup> Um dos grandes problemas enfrentados pelos que pretendem desenvolver uma pesquisa mais aprofundada acerca da história da Geografia é a ausência quase total de informações sobre as produções teórico-metodológicas dos geógrafos orientais, sobretudo os da Antigüidade, fato que nos obriga, neste processo de construção, a citar apenas os feitos dos geógrafos ocidentais, e, mais particularmente, os dos greco-romanos.

planeta. Graças aos seus estudos, neste campo, foi possível a outros autores desenvolver, mais tarde, estudos mais exatos sobre a configuração, posição e tamanho da superfície terrestre (ROCHA, 1994).

## 1.2 Análise de geografia brasileira

A Geografia brasileira é reflexo da sistematização da Geografia como ciência na Europa, porém, com características e peculiaridades inerentes a realidade brasileira. Nesse sentido, a Geografia também tem uma história. Segundo Moreira (2010), interage com as diversas formas e fases da Geografia mundial, às vezes de repetição mecânica, às vezes de ação reativa. Assim,

a geografia integrada é absorvida, por exemplo, nas suas três modalidades, aqui na forma mimétrica, ali de forma criadora – num modo próprio de fazê-lo, deu que a Geografia da Fome de Josué de Castro é o melhor exemplo, acolá de forma mista. A geografia em setores, que a rigor só vinga a partir de anos de 1960, tem igual modo de tratamento. E a geografia sem rosto só nos últimos tempos aparece, fraca e esmaecida pela crise paradigmática da própria geografia em pedaços de que a deriva. O mesmo ocorre com os momentos de renovação, em particular dos anos de 1970, em que a geografia brasileira aparece como interlocutor mundial indiscutível. Podem-se ver duas épocas distintas na trajetória da Geografia no Brasil, com ponto de inflexão nos anos de 1930. Há uma geografia e uma forma geográfica de ver na obra dos viajantes, cronistas e naturalistas. E outra na obra de geógrafos de formação que para cá Vêm nos anos de 1930 e 1940 a fim de fundar a Geografia formal. Difere neste olhar cultivado do especialista, não necessariamente a forma de ver e o modo interessado de olhar. Visto por esse prima, podemos considerar esses momentos como duas formas, mais que duas fases, de pensamento geográfico no Brasil: a informal e a formal. É informal o pensamento de viajantes, cronistas e naturalistas, em que podemos incluir os retratistas, romancistas e mesmo a inteligentista brasileira que olha e perscruta com o concurso dos clássicos o enigma Brasil, pelo menos até os anos de 1930. O pensamento formal é o dos geógrafos convidados a criar a geografia universitária e dos institutos de pesquisa como IBGE e o Joaquim Nabuco e a plêiade dos que desde então se formam sob seu símbolo inaugural (MOREIRA, 2010, p. 19).

Moreira (2010, p. 20)<sup>23</sup> nos apresenta dados sobre a evolução da Geografia brasileira. Merecem destaque

as relações do homem e da natureza surgem como foco de interesse particularmente quando das narrativas dos modos de vida, hábitos e costumes comunitários indígenas do período quinhentista. Três livros sobressaem nesse plano: duas viagens ao Brasil de Hans Staden, de 1557, as singularidades da França Antártica, de André Thevet, de 1557, e viagem a terra Brasil, de Jean de Léry, de 1578.

<sup>23</sup> Uma leitura sobre as características de cada uma das três publicações pode ser feita no livro MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 20-21.

Outras publicações aparecem posteriormente. São elas já com um quadro da ocupação colonial portuguesa:

Tratado da Terra Brasil, de Pero de Magalhães Gandavo, de 1568, Tratados da terra e da gente do Brasil, de Fernão Cardim, de 1625, Economia cristã dos senhores no governo dos escravos, de Jorge Benci, de 1700, e cultura e opulência do Brasil, de João Antônio Andreoni (André João Antonil), de 1711. Falar de um é falar do outro. São relatórios para instancias administrativas, o Reio de Portugal ou a Companhia de Jesus, a que todos pertencem como jesuítas, dedicando-se a descrever o espaço geográfico originado pela ocupação portuguesa, diferindo só no quadro da época e na riqueza do detalhamento (MOREIRA, 2010, p. 20)<sup>24</sup>.

Outros autores podem ser citados, dentre eles **História das Coisas Naturais do Brasil**, de George Marcgrave (1610-1644), geógrafo alemão que chega junto a missão holandesa de Mauricio de Nassau, e **Viagem Filosófica pelas Capitanias de Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá**, de Alexandre Rodrigues Ferreira, de 1785, um brasileiro com formação em botânica na Universidade de Coimbra (MOREIRA, 2010).

Sobretudo, na etapa novecentista, vários autores estudaram o Brasil com uma leitura de viajantes e de naturalistas, como

Viagem pelo Brasil, de Spix e Martius, de 1823, Viagem pelo interior do Brasil, de Saint-Hilaire, 1820-1887, e Viagem ao Amazonas, de Langsdorff e Hercules Florence, de 1848. Na origem dessas obras, a influência incisiva da Geografia das plantas, de Alexander Von Humboldt, de 1807, e a filosofia da natureza de Schelling, o mestre do holismo e da estética romântica que está na base da geografia integrada de Humboldt (MOREIRA, 2010, p. 24)<sup>25</sup>.

Nesse capítulo estudamos a evolução da Ciência Geográfica. Percebemos que a Geografia não é uma ciência nova seu sentido amplo. Na realidade, ao se considerar os primeiros relatos geográficos inseridos em outras ciências como a Filosofia e a Astronomia, forma muitos relatos que podem ser considerados como geográficos. Até o século XIX, todas essas informações estavam agregadas, portanto, em outras ciências. Com a racionalização do conhecimento científico, a Geografia ganhou *status* de ciência no século XIX. Nesse sentido, os conhecimentos até, então, socializados foram sistematizados pela nova ciência. A partir desse período, a Geografia se desenvolve e se consolida, inicialmente na Europa, e, especificamente, em função do objeto de estudo, ela chega ao Brasil, inicialmente por meio de viajantes e estudiosos de outras ciências. Posteriormente, com a implantação de institutos,

<sup>24</sup> Uma leitura sobre as características de cada uma das três publicações pode ser feita no livro MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010. p. 22-23.

<sup>25</sup> Uma leitura sobre as características de cada uma das três publicações pode ser feita no livro MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010. p. 24-26.

como o IBGE e cursos superiores, como o Curso de Geografia da Universidade de São Paulo – USP, basicamente sob influência da geografia francesa.

### **1.3 A identidade nacional e a institucionalização da Geografia no Brasil**

Segundo Moraes (1989), a Geografia moderna e, dentro dela, Geografia humana em particular, originou-se no contexto de afirmação dos Estados Nacionais Europeus, conhecendo grande importância e rápido desenvolvimento exatamente naqueles países que vivenciaram dificuldades nesse processo. O caso alemão, com sua tardia unificação nacional aparece como paradigmático, fazendo desse país o centro teórico de reflexão geográfica ao longo de todo o século XIX. Na verdade, as teorias modernas dessa disciplina foram, em muito, veículo de legitimação das nacionalidades e dos respectivos projetos nacionais e o principal núcleo divulgador da ideia da identidade pelo espaço.

O discurso geográfico moderno foi gerado nos Estados Nacionais Europeus onde a plena superação da fragmentação feudal e da legitimidade dinástica necessitava de uma forte dose de educação com a própria consolidação do Estado nacional, onde as representações espaciais forneceram um elemento de referência, negado pela história, à discussão geográfica. A partir daí as teorias e conceitos de geografia se difundem com verdadeira eficácia ideológica.

Anderson (1978) alerta para o fato de que a geografia cumpriu um papel mais de integradora do que de geradora de algumas teorias conservadoras que se homogeneizaram no século passado.

A busca de um tratamento unitário e integrado de fenômenos naturais e sociais possibilitava a existência de um campo de indefinição. Nesse contexto, surgiram algumas das categorias centrais da reflexão geográfica moderna. Meio, paisagem, ambiente, território e região são todos conceitos tomados a outras áreas do conhecimento e recontextualizados no discurso geográfico num sentido que se presta bastante a práticas retificadoras. Segundo Moraes (1981), mesmo sem a acentuação finalista do determinismo, as várias correntes da Geografia hoje denominada tradicional apresentam um enfoque senão diretamente naturalizante, pelo menos, altamente coisificador com respeito aos processos sociais.

O movimento de constituição do pensamento geográfico moderno conheceu conjunturas e contextos de formulação díspares, o que alimentou diferenciações internas e polêmicas. Um traço, todavia, parece aproximar várias manifestações: a centralidade do discurso geográfico nos momentos de desordenamento ou reordenamento das esferas da dimensão estatal, necessariamente momentos de dificuldades na afirmação das identidades. Tal fato anima a fazer um cruzamento entre a história social das idéias geográficas com a história dos países do chamado capitalismo tardio, aquele onde as formas de legitimação social se mostram mais problemáticas.

Nos países de formação colonial, notadamente os da periferia ultramarina ou do capitalismo hipertardio, a questão nacional emerge com vigor num quadro de identidade problemática. A ruptura com os laços tradicionais de dominação implicava a constituição de um novo Estado.

O desenvolvimento da formação colonial sempre implicou a apropriação de novas terras. Tratava-se, pois, na óptica do colonizador, do estabelecimento de uma sociedade e de um espaço, de uma sociedade que tinha na ocupação do solo seu principal motivo. Não por acaso, nas colônias, o poder originava-se da propriedade fundiária. Enfim, a situação colonial trazia em si uma acentuação dos processos referidos ao espaço, um quadro onde a especialidade era essencial na dinâmica da vida social. Os processos de emancipação política não rompem com essa determinação, antes a reforçam, notadamente nos países ainda envolvidos como frentes povoadoras em movimento.

Ao expansionismo intrínseco do padrão colonial, há que se somar, com os processos de independência, o emergir da identidade nacional. Assim, à espacialidade latente agrega-se a fragilidade das representações da identidade coletiva, em especial naqueles países que não conheceram uma unidade pré-colonial. Segundo Moraes (1988), nesse quadro, é forte a tendência a se pensar o nacional como um espaço apenas, uma abordagem que reduz o país ao território.

Para Pena (1989), a nação de conquista atravessa a formação de vários países latinoamericanos. Estas trazem um projeto nacional e conclusão da formação territorial, havendo assim um destino comum que se objetivaria pela da ação do Estado. Por isso, um tom marcadamente geopolítico aparece nos discursos envolvidos com os aparelhos estatais nessa parte do mundo.

Seria sustentável a hipótese e a centralidade da dimensão espacial nos países de formação colonial vir acompanhada de uma valorização explícita da Geografia, como a ocorrida nos países europeus.

A formação brasileira aparece sem atrativos imediatos para o conquistador e, segundo Moraes (1991), se faz pela ocupação do solo com a efetiva criação de um aparato produtivo, sendo assim, mais uma obra de edificação de algo novo do que de apropriação de uma estrutura preexistente, como em outras partes do mundo colonial e da própria América.

É com base na consciência da existência de interesses autóctones e autocentrados na Colônia que é possível falar de Brasil como embrião de uma unidade política com identidade própria.

No caso brasileiro, a centralidade da dimensão espacial comum às formações coloniais manifesta-se em toda a plenitude. Um padrão extensivo de ocupação do solo aliado a um padrão intensivo de apropriação dos recursos foi aqui instalado, gerando um sistema produtivo ávido por braços e de terras. Objetivando-o, desenvolveu-se uma estrutura social em cuja base imperavam relações escravistas de produção que vão marcar profundamente toda a sociabilidade brasileira. Consoante Ortiz (1985), tal quadro foi integralmente herdado quando da emancipação política da Colônia, colocando o novo país no rol daqueles que conhecem dificuldades para afirmar sua identidade nacional.

Na perspectiva de Meyer (1980), foi na crise da monarquia e do escravismo que a questão da identidade se aguçou, tornando-se um tema central recorrente desde os publicistas republicanos. Pode-se, então, dizer que o Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, apresentava todas as condições para a ampla disseminação do discurso geográfico e uma rápida institucionalização da Geografia.

Vale lembrar que a difusão e a rápida assimilação das teses do determinismo<sup>26</sup> geográfico no Brasil surgiram por meio de uma gama variada de autores, sendo seu rastreamento sistemático ou importante tema de pesquisa, ainda não devidamente explorado, tendo em vista que, em algumas argumentações, a visão determinista se reveste de um contexto de crítica às teorias racistas. No geral, seu uso atuou naquele sentido de naturalização de um destino nacional, inscrito na formação territorial.

---

<sup>26</sup> A corrente determinista desenvolveu-se principalmente na Alemanha, com Friedrich Ratzel (1844-1904), Professor de Geografia na Universidade de Lipsia. Segundo o determinismo, o homem resulta do ambiente. (FERREIRA; SIMÕES, 1986, p. 69,72).

Um número mais restrito de autores reporta-se diretamente a Ratzel<sup>27</sup>, defendendo a ideia de que potencialidades abertas pelo patrimônio natural e territorial só poderiam se substantivar com o concurso de um Estado forte.

Divulgação mais estrita parece ter tido a óptica do possibilismo<sup>28</sup> francês que só conhecerá uma relevância no período da Geografia já institucionalizado.

Enfim, foi nesse período de transição da monarquia para a república que a visão da identidade pelo espaço parece adquirir certo relevo na representação simbólica do Brasil. A mudança da forma de governo recoloca o tema da unidade nacional e do ordenamento ou reordenamento do Estado. É um período de muitos ensaios que tematizam a tarefa das elites e observa-se claramente nesses escritos a visão do país como um espaço a se ganhar, sendo sua população de forte dinamismo no avanço de frentes pioneiras por diferentes quadrantes do território.

É uma época de acentuação, tanto do processo de produção material do espaço brasileiro, a construção da Geografia material do País ou a valorização objetiva de seu espaço, quanto a sua produção simbólica, de representações dos dois planos que animou a instalação, no País, da Geografia como um campo especializado e institucionalizado.

O período da institucionalização da Geografia no Brasil se revela altamente interessante. A armação de um aparato institucional dedicado ao ensino da Geografia surgiu na década de 1930, com a organização dos cursos universitários de Geografia no Rio de Janeiro e São Paulo.

<sup>27</sup> Friedrich Ratzel (Karlsruhe, 30 de Agosto de 1844 – Ammerland, 9 de Agosto de 1904) Geógrafo e etnógrafo alemão, nascido em Karlsruhe, Baden, criador da **antropogeografia ou Geografia Humana**. Iniciou-se profissionalmente trabalhando como farmacêutico até os 21 anos de idade, quando passou a estudar Ciências Naturais e depois Geografia, recebendo o doutorado em zoologia pela Universidade de Heidelberg (1868). Ensinando ciências em Munique e Leipzig, publicou um ensaio sobre a obra de Darwin (1868) e mais tarde interessou-se também pelas teorias sobre a migração de espécies. Depois trabalhou como correspondente do jornal *Kölnische Zeitung*, de Colônia (1874-1875), viajou pelo sul da Europa, México e Estados Unidos, o que o levou ao estudo da **antropogeografia** (geografia humana). De volta à Alemanha, tornou-se professor universitário em Munique e, posteriormente, em Leipzig. Mundialmente conhecido por ter sido um dos fundadores da **Ciência Geográfica**, especialmente da **Antropogeografia** ou Geografia Humana, com a criação da disciplina **Geopolítica**. Morreu em Ammerland, Alemanha, e suas mais importantes obras foram **Anthropogeographie** (1882-1891), **Völkerkunde** (1885-1888), **Politische Geographie** (1897), **Die Erde und das Leben** (1901-1902) e **Lebensraum** (1901). Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FriedRat.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

<sup>28</sup> Segundo o possibilismo, o homem é um agente que actua [sic] no meio: qualquer grupo humano toma conhecimento do ambiente físico que o rodeia, apercebe-se das formas como o pode utilizar (possibilidades ambientais) e seleciona as que estão mais de acordo com as suas aptidões culturais. O meio natural não é uma causa necessária, mas possível, é relativo, forece um conjunto de possibilidades cujo desenvolvimento dependerá do homem, da sua liberdade de escolher uma ou outra, segund características culturais que resultam da evolução histórica desse grupo humano (FERREIRA; SIMÕES, 1986, p. 72-73).

Em 1934, veio a normatização da disciplina no ensino básico de alguns estados<sup>29</sup>. Em 1935, foi a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. Vejamos a ata original de criação da AGB, de 1935:

Em 17 de setembro de 1934, à Av. Angélica, 133, os Srs. Pierre Deffontaines, Luiz Flores de Moraes Rego, Rubens Borba de Moraes e Caio Prado Jr, resolveram os presentes fundar uma sociedade de estudos geográficos denominada Associação dos Geógrafos Brasileiros. Esta Associação terá por fim:

1º. Reuniões periódicas dos membros com exposição de um assunto de Geografia brasileira por um dos membros, seguida de discussão.

2º. Organização de excursões em comum para estudo de uma questão.

3º. Constituição de uma biblioteca especializada em Geografia, por colaboração dos membros e doações (livros, revistas e cartas)

O Sr. Caio Prado Junior foi indicado para secretário, cabendo-lhe redigir as atas e ficando a seu cargo os demais serviços da secretaria.

Para presidente foi indicado o Prof. Pierre Deffontaines. Para tesoureiro o sr. Rubens Borba de Moraes. A organização da biblioteca e do fichário com indicação de todos os livros, revistas e cartas existentes nas bibliotecas de São Paulo ficou a cargo dos srs Rubens Borba de Moraes e Caio Prado Junior.

As reuniões serão realizadas na primeira e terceira segunda feira de cada mês, às 20 horas e meia na residência do Prof Deffontaines – Av Angélica, 133. A primeira reunião ordinária fica fixada para o dia 1º de Outubro.

As reuniões se comporão de duas partes: 1º. Exposição e discussão. A exposição durará no máximo meia hora. 2º. Relatório de livros e artigos de Geografia. As comunicações poderão ser feitas em português ou francês.

As contribuições dos membros serão recolhidas pelo tesoureiro. Cada membro terá completa liberdade para fixação da sua quota. Caberá ao tesoureiro indagar de cada um, individualmente, o montante de sua contribuição.

Foram propostos e aceitos como objetivos a serem tratados, os seguintes assuntos:

1º. Esquema de um programa para o estudo do sólo em S. Paulo, pelo sr Moraes Rego - 1º. de Outubro.

2º. Etapas do povoamento de S. Paulo no XVI e XVII secs. pelo sr. Rubens de Moraes - 6 de Novembro.

3º. As fôrmas karsticas no vale do Ribeira do Iguape, pelo sr. Moraes Rego. Data a ser fixada.

4º. Ensaio dos tipos de povoamento no Estado de S. Paulo, pelo Prof Deffontaines. 15 de Novembro, digo Outubro.

5º. Ensaio de divisão regional de S. Paulo, pelo Prof Deffontaines. Data a ser fixada.

6º. Contribuição ao estudo da repartição da propriedade fundiária rural no Est. de S. Paulo, pelo sr. Caio Prado Junior. 19 de Novembro.

Ficou deliberado que os novos membros da Associação seriam indicados de comum acordo, pelos membros efetivos.

E para constar, eu, secretario, redigi esta ata que vai assinada pelos membros fundadores presentes.

CAIO PRADO JR

LUIZ FLORES DE MORAES REGO

PIERRE DEFFONTAINES

RUBENS BORBA DE MORAES<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Nesse período, o Estado passou a valorizar a Ciência Geográfica e, sobretudo, a disciplina Geografia. Isso pode ser percebido através da criação dos primeiros cursos de formação de geógrafos em instituições de ensino públicas (Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil), bem como a criação de órgãos estatais a exemplo do IBGE e do Conselho Nacional de Geografia – CNG que muito contribuíram para a consolidação dessa ciência e de sua congênere escolar (ROCHA, 2010, p. 676).

<sup>30</sup> Mantida a ortografia e gramática original do documento. Ata original disponível em: <[http://www.agb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=13](http://www.agb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=13)>. Acesso em: 29 dez. 2010.

Em 1937, a criação do Conselho Nacional de Geografia e, em 1939, a instituição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>31</sup>.

A geografia brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim, como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino. Pode-se dizer que ambas tem histórias paralelas, mas que se encontram, que se cruzam, que se interpenetram, que se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades (CAVALCANTI, 2008, p. 21).

Todos esses fatos interligados dão início a uma comunidade de geógrafos no País<sup>32</sup>.

Alerta Quaini (1983, p. 34) para “a noção de que não se pode confundir a história de uma disciplina com a da sua institucionalização”. Todavia, conforme Capel (1977), todavia a constituição de uma comunidade geográfica especializada, se não monopoliza a formulação do discurso especializante, interfere fortemente em sua proteção e divulgação. Para Habermas (1980), o movimento de autolegitimação do trabalho científico, impulsionado pela afirmação de uma razão técnica, produz a figura do especialista e com ele o argumento de autoridade, que só pode ser questionado entrepares. Assim, a reflexão sobre o espaço passa a ter o seu *locus* de legitimação.

O fato de a estrutura social do país ter-se tornado mais complexa ao longo das primeiras décadas do presente século, notadamente, o incremento da urbanização, acarretou a ultrapassagem das formas de representação política tradicionais, o que se expressa na instabilidade das décadas de 1920 a 1930. E esse quadro acirrou em muito a luta ideológica presente no pensamento brasileiro, multiplicando-se as vertentes teóricas em disputa por uma hegemonia.

<sup>31</sup> Durante o período imperial, o único órgão com atividades exclusivamente estatísticas era a Diretoria Geral de Estatística, criada em 1871. Com o advento da República, o governo sentiu necessidade de ampliar essas atividades, principalmente depois da implantação do registro civil de nascimentos, casamentos e óbitos. Com o passar do tempo, o órgão responsável pelas estatísticas no Brasil mudou de nome e de funções algumas vezes até 1934, quando foi extinto o Departamento Nacional de Estatística, cujas atribuições passaram aos ministérios competentes. A carência de um órgão capacitado a articular e coordenar as pesquisas estatísticas, unificando a ação dos serviços especializados em funcionamento no País, favoreceu a criação, em 1934, do Instituto Nacional de Estatística – INE, que iniciou suas atividades em 29 de maio de 1936. No ano seguinte, foi instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao INE, que passou a se chamar, então, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desde então, o IBGE cumpre a sua missão: identifica e analisa o território, conta a população, mostra como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando ainda como elas vivem. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/instituicao.shtml>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

<sup>32</sup> Para aprofundar esse estudo, sugerimos como importante leitura ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O ensino de geografia e o livro didático no Brasil: da Chorographia Brasileira de Aires de Casal a Geografia Moderna de Delgado de Carvalho, In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Tempo, espaço, e memória da educação** – pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 626-703.

Nesse contexto, o Estado Novo foi um período de intensa formulação oficial de políticas territoriais explícitas. Foi nesse período criado e territorializado o próprio aparelho de Estado Brasileiro. É assim estabelecida uma nova geografia material do País, e esta se fazia acompanhar de uma nova construção simbólica da identidade nacional: o nacional agora claramente expresso como estatal e oficial. Por isso, o período também foi rico no que tange à formulação de representações do espaço, uma época de ampla difusão de ideologias geográficas.

Neste capítulo, fez-se uma pequena discussão sobre o ensino de Geografia e a questão curricular, não de forma aprofundada, mas, numa tentativa de apresentar algumas considerações relevantes sobre a temática. Percebemos, pois, que a geografia é uma importante disciplina como componente curricular, pois teve importância fundamental em alguns momentos da história brasileira, chegando, inclusive, a ser utilizada com uma ideia do nacionalismo patriótico estudado por alguns autores.

Percebeu-se, portanto, a disciplina geografia como um importante componente curricular e que precisa ser muito mais estudado.

#### **1.4 A geografia escolar e o ensino de geografia**

A discussão sobre a geografia escolar é de fundamental importância para a compreensão da disciplina enquanto componente curricular. Nesse sentido é importante notar perceber que a geografia escolar caracterizou-se como uma disciplina atrelada ao desenvolvimento da geografia acadêmica e no contexto do desenvolvimento do estado seja ele alemão ou francês. Ou seja,

Pode-se afirmar que a institucionalização da geografia escolar faz parte de um processo maior de difusão da escolarização básica de acordo com os projetos de consolidação do nacionalismo europeu. Na Alemanha, a integração territorial ocorreu tardiamente comparada a outros países do continente, que experimentaram a unificação já nos séculos anteriores, como a França e a Inglaterra. Na trilha dos ideais proclamados nas revoluções burguesas, vê-se na educação uma possibilidade emancipatória do ser humano, embora isso não tenha efetivamente se concretizado. De qualquer modo, populariza-se os ideais de uma escola laica, gratuita, universal e de qualidade, com o intuito maior de preparar trabalhadores para atender as demandas socioeconômicas emergentes advindas da classe hegemônica burguesa. O lema era instruir massivamente uma população tradicionalmente pouco escolarizada, diferente de antes em que o acesso a educação era privilégio de uma elite minoritária. Propõem-se então a extensão de um sistema escolar capaz de alcançar todo o território do Estado Nacional, com maior ou menor intensidade, conforme as condições infraestruturais regionais. Não tinha mais sentido um modelo escolar elitista restrito às principais cidades, pois isso era contrário a metas desenvolvimentistas e expansionistas (EVANGELISTA, 2010, p. 1).

### ***1.4.1 O ensino de geografia na escola alemã<sup>33</sup>***

Nessa discussão o autor apresenta o contexto da geografia escola na perspectiva da escola alemã de sistematização da geografia. O autor afirma que

No início do século XIX existia na Alemanha uma débil coesão interna, que se refletia numa composição territorial fragmentada em feudos, principados e ducados, com cerca de 30 territórios. Interesses internos aliados a ameaças externas, como a expansão napoleônica, enxergaram a idéia de união como um desafio político para as décadas seguintes, principiando com a criação da Confederação Germânica em 1815 (EVANGELISTA, 2010, p. 2).

Não só no âmbito da Geografia, mas todo o desenvolvimento intelectual alemão do século XIX será determinado pela problemática da unificação e do lugar da Alemanha no cenário europeu e mundial. A Geografia nasce, portanto, para tentar resolver duas questões: a interna, que já acontece em função de uma outra: a externa – o desejo de expansão que é constitutivo do capitalismo. Se a questão que à época se colocava fosse meramente a de fragmentação do território, a Geografia poderia ter surgido em outras regiões da Europa que viviam idêntica situação. Nesse sentido, a primeira cátedra de Geografia da Alemanha foi criada na Universidade de Berlim (fundada em 1810), tendo à frente Karl Ritter, intelectual de formação humanista (filosofia e história) que lecionou nessa universidade por mais de trinta anos, com uma produção extensa de caráter enciclopédico, expressa principalmente na obra *Geografia Comparada*, referência obrigatória para os geógrafos que o seguiram e para seus contemporâneos interessados nas temáticas geográficas.

Mais tarde, na segunda metade do século novas cátedras foram criadas em várias universidades do país. Entretanto, antes de fazer parte do currículo acadêmico a Geografia já estava presente nas programações da educação secundária. Em certa medida, a sua inserção universitária se deu como uma necessidade de formação do professorado para atuar no ensino básico em rápida expansão. Urgia naquele momento forjar no povo alemão uma relação de pertença ao Estado emergente, de acordo com o novo recorte fronteiriço resultante da junção territorial realizada. Estava se forjando a Alemanha, sendo, pois, indispensável criar os alemães, fato que teve contribuição decisiva no sistema escolar, através do ensino de Geografia e de outras matérias, como por exemplo, a história, a língua nacional e a literatura.

---

<sup>33</sup> Título designado por EVANGELISTA, Armstrong Miranda. A institucionalização da geografia escolar. In: EVANGELISTA, Armstrong Miranda et al. **Didática da Geografia**. Teresina: EDUFPI, 2010.

Houve um vertiginoso crescimento da escolarização na Alemanha no decorrer do século XIX, com taxas de analfabetismo significativamente baixas nos anos que se seguiram à unificação em 1870. Este fato está ligado ao interesse despertado no país pelas questões concernentes ao espaço territorial. O Estado-Nação alemão recém constituído requeria um conhecimento maior de sua Geografia, seja como razão militar, seja como razão escolar. Hudson esclarece que a expansão do ensino de Geografia na Alemanha nas décadas finais do século XIX foi em grande parte motivada pelo sucesso militar da guerra franco-prussiana (1871), numa guerra em que os mapas tiveram tanta importância quanto as armas – muitos oficiais tinham sido alunos de Karl Ritter. Além disso, havia interesses educativos de inculcação ideológica, disseminando-se o ensino da disciplina pelo país.

Em geral, esses trabalhos eram marcados por uma abordagem dual do currículo entre o físico e o humano. Principiavam pelo quadro físico para em seguida descrever os aspectos humanos. Esse modelo terminava por conferir um tom naturalístico ao ensino de Geografia devido principalmente à influência exercida pelas ciências naturais, que se afirmaram mais cedo no cenário universitário, bem como ao fato de que eram temas legitimados pela tradição, que se firmaram com massificação escolar advinda com a Modernidade.

O modelo alemão de ensino favorecia isso porque no decorrer dos oitocentos houve um notável desenvolvimento das ciências naturais e dos métodos experimentais na universidade em confronto com os métodos especulativos de antes, inclusive havendo a migração de vários intelectuais de outras áreas para a geografia (botânicos, matemáticos, cientistas naturais, zoólogos, geólogos etc). Aliado a isso tem-se o fato das primeiras cátedras da área valorizarem a Geografia Física, como aconteceu na Universidade de Berlim no último quartel do referido século. Ademais, recuando ao fim dos setecentos tinha-se o ensino de Geografia Física em uma universidade alemã (Gottingen), sob a responsabilidade do renomado filósofo Immanuel Kant, e no início do século seguinte os trabalhos pioneiros de Alexander Von Humboldt, versando sobre o mundo natural.

A presença da Geografia foi importante em todos os níveis e centros de ensino. Nas escolas primárias era ministrada primeiro como ensino “à vista”, em forma de conversação e em seguida como lições nas classes superiores. O ensino se referia à ‘figura da Terra’ e seus movimentos, os princípios elementares da geografia, os pontos cardeais, os sistemas de montanhas, o curso dos rios, etc, assim como os ramos da indústria de cada país e o mecanismo de sua distribuição (CAPEL, 1981, p. 72 citado por EVANGELISTA, 2010, p. 4).

Constatamos ainda hoje no ensino de Geografia profundo tradicionalismo, estreitamente relacionado com as ideias vigentes no período de constituição da ciência geográfica. O enfoque tradicional obstaculizou o ensino que privilegia a análise do espaço como produto das relações entre a sociedade e a natureza; visto que realçou, sobretudo, a fragmentação dos aspectos físicos e humanos em detrimento de um enfoque relacional desse conteúdo. Na geografia ensinada naquela época (século XIX) era evidente o modelo descritivo e enciclopédico, tratando-se os assuntos de maneira linear e uniforme, sem distinguir a importância dos diversos conteúdos do currículo, redundando no aprendizado de nomenclaturas e dados, com o uso excessivo de processos mnemônicos. Os programas de Geografia frequentemente apresentavam-se em listagens de temas sem ligações entre si, prevalecendo os aspectos físicos, num currículo fracionado e pouco útil para os alunos. (EVANGELISTA, 2010).

#### ***1.4.2 O ensino de geografia na escola francesa***

A expansão do ensino de Geografia na França aconteceu, sobretudo, após 1871 com a derrota na guerra travada com os alemães. Para os dirigentes franceses a vitória alemã teria sido bastante favorecida pelo sistema de ensino implantado no país nas décadas que antecederam a guerra. No caso da geografia, isso se refletiria no maior conhecimento territorial dos alemães, seja em nível estratégico seja no conhecimento básico.

A eficácia do sistema escolar proporcionou aos alemães um conhecimento mais profundo do espaço de seu país e da Europa. Além do que inculcou na população um sentimento patriótico e de ligação com o solo (*boden*), dotou-a de maior conhecimento dos aspectos naturais e das potencialidades econômicas do país, contando com um notável apoio do sistema escolar, do nível primário a universidade. Pode-se dizer que o ensino de Geografia na França nos anos seguintes teve no exemplo alemão a principal fonte de inspiração. Daí que “Entre as medidas adotadas destacam-se as que procuravam organizar um ensino primário gratuito, obrigatório e laico, através de uma série de leis promulgadas nos anos 1880” (CAPEL, 1981, p. 89). Tencionava-se, então, fortalecer na França um sentimento de pertença ao país, proporcionando à população escolar as condições para o conhecimento do espaço geográfico francês, fato que não ocorria anteriormente, tendo em vista o escasso conhecimento da diversidade territorial e cultural do país.

De acordo com Capel (1981) na reforma realizada no ensino secundário francês nos idos de 1880 propunha-se que se ensinasse em Geografia os seguintes conteúdos: noções sobre a Terra, Europa e França, noções de geografia física, política, histórica e econômica, sendo a geografia física considerada a base principal dos estudos. Todavia, sem estabelecer os nexos necessários entre esses assuntos.

Dado os problemas sociais internos ao país a geografia poderia ter um papel importante no fortalecimento identitário dos franceses, corroborando ideais conservadores, dos quais a reforma moral e a harmonia eram palavras de ordem. O aumento do número de professores e alunos na Educação Básica demandou também um aumento na quantidade de cursos universitários e publicações oferecidos no país. Assim, no início do século XX a França constituiu escola própria, assumindo a dianteira na discussão geográfica na Europa, tendo à frente Paul Vidal de La Blache. A escola francesa fortaleceu-se na primeira metade do século XX, formando uma quantidade significativa de geógrafos, que orientaram seus estudos, sobretudo, para o método regional, um paradigma geográfico que perdurou por vários anos, influenciando o ensino de Geografia em vários países.

#### ***1.4.3 A Geografia Escolar no Brasil***

A presença de temas geográficos no currículo de escolas brasileira é antiga, a exemplo do que ocorria na Europa. Todavia, antes do século XIX isso não ocorria numa disciplina específica. O conteúdo da matéria distribuía-se nas abordagens de outras disciplinas, como nos estudos de literatura e de história. Tinham como diz Rocha (2000) um caráter complementar, fazendo parte do repertório de conhecimentos gerais dos professores, ou seja, não normativo e estruturado numa programação.

Obviamente, em qualquer enfoque escolar a discussão sobre o espaço, a localização e a distribuição dos fatos, eventos e fenômenos permeará os estudos. A questão é se isso acontecia de maneira organizada num corpo de conhecimento disciplinar, o que não parecia acontecer. Hoje, argumenta-se que foram necessárias algumas condições para a sistematização do conhecimento geográfico. É o que Moraes (2003) chama de pressupostos, a saber: conhecimento da real extensão do planeta, o levantamentos de dados de diferentes regiões do planeta, o aprimoramento de técnicas de pesquisa e a catalogação e armazenagem desses dados em instituições apropriadas para esse fim. Ora, é de se imaginar que essas

condições aliadas aos progressos nas técnicas de impressão possibilitaram a documentação dos dados em livros, com objetivos diversos. Assim, a massificação do sistema escolar pós-iluminismo primeiro na Europa e, posteriormente, em outros países aproveitou esse quadro favorável, surgindo a partir daí a produção de obras didáticas, tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior.

Encontramos no início do século XIX aquela que é considerada a obra precursora da Geografia brasileira, *A Corografia Brasílica*, de autoria do Padre Português Aires de Casal, uma descrição das características gerais da colônia, atendendo aos interesses imperiais da corte portuguesa recém-instalada no país. Tinha mais um caráter de inventário, mas curiosamente não foi resultado de vasta pesquisa empírica e sim de compilação de obras já existentes, o que justifica a argumentação do parágrafo anterior. Um estudo corográfico, descritivo, apontando aspectos importantes de partes do território brasileiro. Não era uma obra de cunho didático-escolar. Todavia, é considerado um marco importante da geografia brasileira, porque serviu de base para os compêndios de geografia publicados no século XIX.

Nesta análise, alguns fatos importantes podem ser destacados levando-se em conta a evolução da ciência geográfica. Nesta perspectiva de estudo da geografia percebeu-se que a ciência geográfica tem uma história rica. Na realidade, a geografia resulta de um contexto de evolução do conhecimento científico. No caso da geografia, tem uma história longa, pois as primeiras anotações que são consideradas com de geografia, na realidade remontam há tempos em que era utilizada por outras ciências, como a filosofia, a astronomia, a cosmografia, a matemática, entre outras.

Com o passar dos anos os conhecimentos de geografia não formal foram produzidos por diversos estudiosos no contexto de suas ciências de formação. No entanto, no final do século XIX, a ciência ganhou o status acadêmico, garantindo assim, a sua identidade e a partir de seus sistematizadores um processo de consolidação.

Nesse contexto também, tem-se a caracterização da geografia escolar, ou seja, os conhecimentos geográficos passaram a ser ministrados nas escolas fazendo com que os estudantes adquirissem conteúdos indispensáveis para formação em cada profissão.

Com toda a evolução da geografia, quer seja no meio acadêmico ou no meio escolar, ocorreu a consolidação. No caso do Brasil, a geografia consolida-se a partir do século XX, notadamente com a geografia acadêmica com a instalação dos primeiros cursos de

graduação e institutos de pesquisa. Quanto à geografia escolar, esse processo aconteceu antes, principalmente a partir da instalação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o que se tornaria posteriormente como referência para a geografia escolar, não só por que em seu currículo apresentava a disciplina de geografia, mas, pelo surgimento de professores que contribuíram para a divulgação da geografia escolar no país.

Esses dois fatos foram fundamentais para que a geografia se consolidasse no Brasil, tanto como ciência como disciplina, pois os cursos se expandiram, a ciência geografia se consolidou e as escolas passaram a adotar regularmente a disciplina no processo de formação de alunos destinados aos cursos superiores, mas, também, para que os alunos adquirissem informação geográfica que pudesse ser utilizada em situações em que o conhecimento geográfico seria instrumento para a compreensão do fato.

## 2 TRAJETÓRIAS: questões teóricas sobre Geografia escolar<sup>34</sup> e currículo<sup>35</sup>

Perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe no sistema de ensino esta associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a analisadas características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

A abordagem desenvolvida nesse capítulo tenta problematizar quais as contribuições teóricas sobre geografia escolar e currículo que foram importantes para a compreensão de geografia no contexto do currículo? Foi nesse sentido que se estabeleceu como objetivo **compreender** o ensino da disciplina de Geografia levando-se em conta o contexto do currículo escolar, pois tem importância fundamental para a formação do cidadão.

### 2.1 Concepções teóricas sobre currículo

A abordagem sobre o currículo no contexto de ensino de Geografia requer entender o que significa currículo. Na verdade, a ideia de currículo é trabalhada por várias correntes do pensamento educacional dentre eles autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdier, Michel Young, Michel Apple (SILVA, 1999), no entanto, o currículo na perspectiva geográfica deve ser analisado em um conjunto de saberes contidos no âmbito da escola e que refletem na formação do aluno, ou seja,

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes como [...] História e Geografia, por exemplo; seja uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar (SILVA, 1999, p. 31-32).

<sup>34</sup> Sobre educação geográfica, ler CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Um breve referencial teórico e a educação geográfica**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Idéias em Ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa Carvalho).

<sup>35</sup> Para aprofundamento sobre a Geografia escolar e a sociedade contemporânea sugerimos como leitura importante o texto CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a sociedade contemporânea. In TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, páginas 77-96.

Para Goodson (2008), o currículo representa um paradigma da história curricular, porque nos permite penetrar em uma parte fundamental da escolarização. Nesse sentido ele afirma que

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudos constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, por que mostra como escolar refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução (GOODSON, 2008, p. 118).

A escola tem papel fundamental na consolidação do conhecimento geográfico, principalmente com base na atuação do educador. Nesse sentido, Apple (1982, p. 95) assevera que

As escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população. É bastante claro nesse desenvolvimento o papel hegemônico do intelectual, do educador profissional.

Para Ribeiro (2010) há pelo menos dois grandes níveis ou instâncias que podem definir o currículo. A primeira delas é a mais ampla e permanente, o Estado. A segunda, mais específica e transitória é o governo. Cabe ao Estado definir, se possível para um longo período, aspectos de organização, legislação geral e administração das práticas escolares. Enquanto isso, os governos serão responsáveis pela manutenção do sistema, pela avaliação e ação no âmbito educacional.

Em outras palavras, cabe ao Estado estabelecer as linhas gerais da organização da educação e da escola, enquanto aos diferentes governos cumpre implementar políticas para que a educação atinja certos objetivos. Nesse sentido, o *locus* privilegiado da materialização do currículo é a escola, enquanto seus agentes principais seriam os professores e alunos. A segunda concepção de currículo parte de uma dimensão mais política e menos econômica.

Ela pode englobar, de maneira ampla e não homogênea, teóricos tão importantes e diferentes como o estadunidense John Dewey (1859-1952), ou o pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980). Para Dewey, a finalidade da educação é uma preparação das pessoas para a vida democrática, formando, para isso, crianças autônomas e participativas, aptas a tomar decisões e a efetuar escolhas ante as diferentes opções e possibilidades. Piaget, por sua vez, apresenta o caminho de cada criança desde a heteronomia, compreendida como pensamento

dependente, até chegará à autonomia em que ela é capaz de pensar por si própria e tomar decisões (DEWEY; PIAGET, 1990).

Essas concepções defendem ainda a participação de professores não diretivos que tivessem em sua formação maior ênfase nas psicologias da educação. Uma novidade atual no Brasil é a adoção do construtivismo na Pedagogia escolar, em especial na alfabetização e na educação de crianças para torná-las mais autônomas e participativas. Aqui o sistema educacional tem como objetivo atender à formação de um futuro trabalhador mais preparado para uma atuação mais criativa, participativa e flexível, dimensões consideradas indispensáveis para a inserção no mercado de trabalho e para atender as necessidades da grande empresa e do Estado.

A terceira tendência poderia ser denominada de crítica. Ela se baseia em grandes linhas nas ideias de Karl Marx sobre o capital, a história, classes sociais e luta política e no italiano Antonio Gramsci, especialmente em seu livro **Os intelectuais e a organização da cultura**. Em aspectos gerais, ela enfatiza o problema da exploração capitalista do trabalhador e considera a escola como campo de disputa entre a ideologia e a necessidade de formação de mão de obra qualificada, em oposição à possibilidade de conscientização, resistência e emancipação da classe trabalhadora (GRAMSCI, MARX).

Essa concepção propõe a formação de um professor competente e eficiente em sua atuação pedagógica, mas que seja capaz de realizar uma oposição crítica ao sistema social capitalista e ao seu processo opressivo de acumulação privada de riquezas. Em linhas gerais, esses teóricos e outros que os seguiram não apresentam uma teoria curricular organizada, centralizando e dirigindo seus esforços numa crítica ao currículo vigente e na procura por espaços de crítica e luta política consciente contra o capital.

A quarta visão, autodenominada pós-crítica, acredita que na sociedade atual o currículo se materializa estabelecendo subjetividades mediante a relação saber-poder. Baseada na Nova Sociologia da Educação – NSE, inglesa, ela defende a ideia de que uma sociedade dominada por símbolos variados e imagens múltiplas e diferenciadas também produz subjetividades múltiplas e diferenciadas. Assim, a NSE critica os currículos vigentes por fazerem identidades falsas e acabadas, consideradas como um objeto estático num contexto de mudança.

Como alternativa, propõe uma educação e uma escola abertas às diferentes etnias e ao multiculturalismo, atendendo assim à pluralidade étnica, sexual e cultural do

mundo pós-moderno. A respeito da convivência dos indivíduos em sociedade, ela acredita que, em meio a tamanha diversidade e a um insuperável multiculturalismo, a única possibilidade de nos relacionarmos uns com os outros é o respeito às diferenças. Realizou, ainda, forte crítica ao construtivismo piagetiano e às políticas neoliberais. Essa concepção teve grande influência na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no final dos anos de 1990, principalmente no que se refere aos temas transversais como pluralidade cultural, étnica e sexualidade.

Dessas quatro grandes concepções de educação e de currículo expostas resumidamente há pouco, podemos afirmar que umas delas parece que se tornam hegemônicas, embora não homogênea, nas reformas curriculares e na formação do educador de hoje. Trata-se do que se convencionou chamar de modelo neoliberal e que, na década de 1990, propôs uma escola e uma formação de professores prontos a servir aos interesses da grande empresa e do mercado (RIBEIRO, 2010).

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a elaboração do conhecimento geográfico é o ensino de Geografia na escola e a importância dessa ciência para a vida dos alunos, sendo, assim, o conhecimento geográfico, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e o papel desse espaço nas práticas sociais.

Para Rocha (2001), o currículo modela-se dentro de sistemas escolares concretos, não sendo, portanto, uma realidade abstrata que se configura à margem do sistema educativo para o qual foi pensado, planejado e desenvolvido. Com efeito,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou a aprendizagem necessária às crianças e aos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que há de comprovar e que nesta expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 15-16 citado por ROCHA, 2001, p. 15).

Ainda segundo Rocha (2001), não se pode perder de vista a noção de que todas as finalidades, sejam elas de formação, socialização, aculturação, segregação, integração social,

profissionalização etc., explícita ou implicitamente à educação institucionalizada, produzem reflexos nos objetivos e na própria organização curricular. Por pressuposto, depreende-se que as funções que deve o currículo cumprir realiza-se por meio de seus conteúdos, de seu formato, bem como das práticas em torno dele criadas.

Analisar o currículo, tanto no que diz respeito aos seus conteúdos, quanto às formas por ele adotadas, é tarefa básica para os que pretendem entender a missão das instituições de ensino em seus diferentes níveis e modalidades. Afinal de contas “[...] o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição.” (SACRISTÁN, 1998, p. 18 citado por ROCHA, 2001, p. 16).

Não obstante a importância do currículo para o ensino e a educação, este é bastante marginalizado nas discussões realizadas pelos agentes sociais envolvidos no processo educativo. Seguindo uma tradição que se confunde com o próprio surgimento do campo do currículo como objeto de estudos e práticas sistematizadas, este tem sido considerado algo restrito à esfera administrativa, sendo considerado de interesse dos administradores, a quem cabe a tarefa de organizar e governar.

Tradição instaurada, o currículo vem sendo desde então campo de decisão do político e do administrador. Como consequência, as decisões que sobre ele são tomadas, a elaboração da sua forma prescrita, as reformas por que ele passa são realizadas fora do sistema escolar, sendo os professores colocados quase que invariavelmente à margem das discussões e decisões. Alertando-nos para as consequências desta realidade, restam acentuar que

Quando o currículo é uma realidade gerenciada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aqueles que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor. A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizadora, iluminadora e coerente sobre o currículo provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados em torno do mesmo foram instrumentos do gestor ou, para o que gerenciava esse campo, ferramentas pragmáticas mais que conceitos explicativos de uma realidade. Porque nos sistemas escolares modernos, principalmente quando se tomou consciência do poder que isso representa, o currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gerenciados: níveis educativos, professorados, validações, promoções dos alunos, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 32 citado por ROCHA, 2001, p. 17).

Infelizmente, como resultado dessa tradição antidemocrática, centralizadora e burocratizante, a maioria dos professores foi ou se deixou ser apeada das decisões acerca do currículo, creditando à burocracia administrativa a competência para resolver e agir, inclusive sobre as decisões mais básicas acerca desse construto social. Assume a maioria deles o papel passivo de mero executor de políticas curriculares.

Vale ressaltar que política curricular está sendo aqui entendida como dimensão da política educacional, cuja especificidade é a de estabelecer a forma de selecionar, organizar e modificar o currículo. Ela é, segundo Sacristán (1998, p. 109 citado por ROCHA, 2001, p. 18),

[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.

As políticas curriculares assumem papel fundamental na regulação do currículo. Elas não só estabelecem as decisões gerais a serem seguidas, como também subsidiam a ordenação jurídica e administrativa exigidas para a sua oficialização.

Toda política curricular, como vimos, tem o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, assim como incide diretamente sobre as práticas educativas. As políticas curriculares, portanto, têm um caráter prescritivo cuja manifestação mais concreta ocorre no currículo oficial destinado ao ensino obrigatório.

Na maioria dos sistemas educativos, o primeiro nível de definição do currículo oficial resulta da ordenação prescrita por uma instância político-administrativa. Sacristán (1998 citado por ROCHA, 2001) acentua que esta definição, bem como as formas de como será realizada, cumpre uma série de funções dentro do sistema social, do sistema escolar e também na prática pedagógica. Essas funções é que determinam as coordenadas básicas para que se possam analisar as políticas curriculares e, por esta razão precisam, ser mais bem compreendidas.

Uma das funções do currículo prescrito é o estabelecimento de uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer atingir e, ao ser prescrito para a educação obrigatória, explicita a intenção de implementação de um projeto unificado de educação

nacional. É com essa intenção que se estabelecem mínimas diretrizes curriculares que ensejam profundos impactos sobre a educação obrigatória pela qual passam todos os indivíduos.

O currículo comum confere vida com as prescrições oriundas da política curricular, precisa ser homogêneo para todas as escolas, haja em vista que é ele define e impõe as aprendizagens a serem exigidas de todos os estudantes. É, portanto, a expressão de um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida.

Outra função do currículo prescrito é garantir a igualdade de oportunidades propiciadas com base nos mínimos curriculares estabelecidos para os sistemas educacionais. Os mínimos devem expressar a cultura que o Estado considera válida para todos, haja vista a pluralidade de indivíduos que acorrem à escola, portadores de culturas não homogêneas. A regulação desses mínimos denota o projeto de socialização pretendido pelo Estado por meio do sistema educacional. Ressalte-se que a definição de mínimos adquire uma profunda significação cultural e social, expressando importante opção política.

Organizar o saber é outra função do currículo prescrito. Por isso mesmo a regulação curricular expressa o conteúdo-base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. Esse ordenamento que o currículo prescrito impõe ocorre de múltiplas formas:

Intervém-se determinando parcelas culturais, ponderando umas mais que outras, ao optar por determinados aspectos dentro das mesmas, quando se dão orientações metodológicas, ao agrupar ou separar saberes, ao decidir em que momento um conhecimento é pertinente dentro da escolaridade, ao proporcionar seqüências de tipos de cultura e de conteúdos dentro de parcelas diversas, quando se regula o progresso dentro da escolaridade – a promoção dos alunos, ao ordenar o tempo de sua aprendizagem – por curso, por ciclos, dizendo o que é currículo obrigatório e o que é currículo optativo, intervindo na oferta que se pode escolher, atribuindo tipos de saberes a ramos especializados paralelos dentro do sistema escolar, regulando os meios e o material didático, incidindo indiretamente com a dotação de materiais que se consideram necessários ou não nas escolas, ordenando o espaço escolar – teatro do desenvolvimento do currículo – o mobiliário, o funcionamento das escolas, estabelecendo diligências intermediárias para o desenvolvimento curricular, regulando a avaliação, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 113 citado por ROCHA, 2001, p. 20).

Exercer o controle sobre a prática de ensino é mais uma das funções a que deve servir o currículo prescrito. Não podemos perder a noção de que toda tentativa de ordenar a prática curricular desenvolvida em um sistema educativo acarreta um inevitável processo de pré condicionamento do ensino. As prescrições curriculares servem, sobretudo em tradições

administrativas intervencionistas, para tentativas de governar, modificar ou melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

O currículo prescrito serve também para as instâncias político-administrativas exercerem o controle da qualidade do sistema educativo. As administrações educacionais exercem esse controle seja por meio de regulações que ordenam como deve ser a prática escolar, como por avaliações externas.

Todas essas funções às quais serve o currículo prescrito e ordenado pela administração fazem com que esse construto social exerça forte influência sobre a organização do sistema escolar, das escolas e da prática de ensino, tanto no que tange aos seus conteúdos quanto aos seus métodos. Ordenar o currículo, portanto, torna-se fundamental para o Estado no exercício da organização da vida social, afinal de contas, “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. (SACRISTÁN, 1998, p. 108 citado por ROCHA, 2001, p. 21).

Nos últimos quinze anos, governos de vários países empenharam-se em promover reformas educacionais, mediante as quais profundas intervenções foram realizadas nos currículos escolares. Percebe-se, sem grande esforço, que esta reforma se vincula ao projeto neoliberal que se fortaleceu neste mesmo período. É objetivando dar um novo ordenamento ao currículo, fazendo-o servir aos interesses deste projeto, que se quer hegemônico, que organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, etc., impõem aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais.

Tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização é responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado.

Como anota Silva (1995, 1998), a educação, as instituições educacionais e seus currículos, em particular, são vítimas da ofensiva de um projeto de redefinição global das

esferas social, política e pessoal, cujo objetivo central é promover tanto a reestruturação econômica, política e social, quanto a reelaboração e redefinição do nosso imaginário social.

No centro dessa redefinição está o currículo. Redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito às interpretações e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais 'reformas' neoliberais da educação? (SILVA, 1998, p. 9 citado por ROCHA, 2001, p. 22).

A teoria acerca da história das disciplinas escolares procura demonstrar que o desenvolvimento de uma disciplina escolar está afeto a fatores internos e externos a ela.

Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área (a exemplo de formação de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de grande prestígio na formação dos profissionais da área, organização e evolução das associações de profissionais e de estudantes, bem como de uma política editorial na área, além de outros), e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontram a própria área de estudo, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscreve (SANTOS, 1990, p. 21 citado por ROCHA, 1994, p. 22).

Outro aspecto importante levantado pelos estudos sobre a história das disciplinas é a questão de como os rumos de uma disciplina são afetados por debates e disputas entre os subgrupos que a compõem, bem como as influências decorrentes de aspectos da política educacional e da sociedade mais ampla sobre estas disputas. No caso da Geografia escolar brasileira, pretendemos demonstrar que duas orientações nortearam a trajetória desta disciplina, como poderemos perceber a partir do próximo capítulo. Não houve entre elas uma simples substituição por evolução, mas um complexo de conflitos que resultou numa complementaridade tornada modelo hegemônico em nossas salas de aula até por volta das décadas de 1970 e 1980, quando se iniciou um novo processo de conflitos no interior desta disciplina (ROCHA, 1994).

O desvelamento de tais conflitos pode ser alcançado também pela análise de objetivos, documentos, encontros de associações de professores, estudantes ou pesquisadores, programas oficiais, conferências, pesquisas, relatórios, leis, decretos, pareceres e políticas

educacionais que, de maneira mais explícita ou quase despercebidamente, os refletem. Em síntese, podemos asseverar, então, que

A proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta idéia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. Desta forma, a história das matérias ou disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo como também os excluídos, devendo, ainda, analisar os efeitos sociais desta inclusão ou exclusão. (SANTOS, 1994, p. 4 citado por ROCHA, 1994, p. 22).

Entre as questões mais presentes nos estudos sobre o ensino de Geografia, cumpre destacar: a importância das políticas sociais e de um projeto educacional para o País, a formação inicial e continuada dos professores, a remuneração e as condições de trabalho, a organização das escolas, os currículos de formação do professor de Geografia, a qualidade do ensino, o papel do professor na mediação dos conteúdos trabalhados, o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação.

A Geografia defronta-se, pois, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, a globalização, os homens e as ideias distanciam os homens do tempo e do espaço da natureza e provocam certo encolhimento do espaço e das relações entre eles, ou seja, é no contexto das transformações sociais e de sua dinâmica espacial; é nas relações entre o homem e a natureza que se insere o ensino de Geografia.

## 2.2 A disciplina de Geografia e o Currículo

A história da Geografia como disciplina escolar tem início no século XIX, quando o ensino de Geografia foi introduzido nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos com a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. A Geografia trabalhada nesse período tinha intensiva influência do método positivista trabalhado pelo geógrafo francês Paul Vidal de la Blache<sup>36</sup>. Para Vidal de la Blache a Geografia desse período

<sup>36</sup> Paul Vidal de La Blache (Pézenas, Hérault, 22 de janeiro de 1845 – Tamaris-sur-Mer, Provence-Alpes-Côte d'Azur, 5 de abril de 1918) Geógrafo francês considerado o fundador da **geografia francesa moderna** e da corrente francesa de geografia humana. Estudou história e geografia na École Normale Supérieure, em Paris, e ensinou por três anos na Grécia. Após várias viagens pelo mundo retornou à França, para ser professor da École Normale (1877-1898). Fundou e editou a revista **Annales de Géographie** (1891), ainda hoje o mais importante periódico de geografia da França. Assumiu o cargo de professor de geografia na Sorbonne (1898-1918), onde

tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva. O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas, resultantes das interações do homem com a natureza, ou seja, a ligação dos homens com os lugares ao longo da história produzia um instrumento técnico e cultural que acabava dando a esses lugares a sua identidade. Essa identidade marcada pela interação dos homens e a natureza passou a ser designada por ele como gênero da vida.

A tendência lablachiana da Geografia e as correntes que dela se desdobraram mais tarde, a partir dos anos 1960, passaram a ser rotuladas como Geografia Tradicional. No ensino, essa Geografia se traduziu pelo estudo descritivo dos lugares e das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e memorização dos elementos que compõem as paisagens. O aluno era orientado a observar e descrever os fatos naturais que compunham os lugares e pretendia-se ensinar uma Geografia neutra, perspectiva que marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 1970.

No período mencionado pela Geografia como pós-guerra, a realidade tornou-se mais complexa. Surgiu nesse período, nos Estados Unidos, Suécia e Grã-Bretanha, uma nova maneira de se fazer Geografia, intitulada Geografia Moderna ou Nova Geografia<sup>37</sup>. A Nova Geografia estava preocupada com os estudos das organizações espaciais, baseada também nos métodos positivistas, caracterizada pela valorização exclusiva dos dados, tais como são coletados e observados pela experimentação e pelo rigor da linguagem científica como fundamento do pensamento lógico. Calcada nos métodos fundados no modelo matemático-estatístico, com o uso de diagramas, tabelas, gráficos e dados, condenava o ensino da Geografia em excursões, e aulas práticas de campo, pois achava desnecessária a observação da realidade. De acordo com os teóricos dessa corrente do pensamento geográfico, era desnecessária a observação da realidade. A geografia se produziria nos laboratórios, nos gabinetes a partir de dados matemáticos e estatísticos sobre a realidade, negava os trabalhos

---

trabalhou até o fim da vida, morrendo em Tamaris-sur-Mer, Var. Defendia uma geografia regional baseada no intensivo estudo de regiões fisicamente pequenas definidas como os **cantões da França**, e do interrelacionamento das pessoas com o seu ambiente. Pregou uma teoria de que estudos de partes isoladas da Terra não têm importância, e que existiria um contínuo jogo de ação, reação e interação entre grupos humanos e seus ambientes naturais. Considerado o expoente máximo da geografia francesa, autor de um **Atlas générale**, do primeiro volume da **Histoire de France** (1903), de **Ernest Lavisse**, do póstomo **Tableau de géographie humaine** (1921), além de criador do **Possibilismo Geográfico**. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PaulVida.html>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

<sup>37</sup> A nova Geografia ou Geografia Teorética, se caracterizou principalmente pelo traço positivista no que se refere à busca de explicações científicas e à formulação de leis, aceitando uma profunda unidade entre as ciências e a possibilidade de transferência de teoria de um campo para o outro. Nesta ótica, só a matemática poderia ser legítima como instrumento de conhecimento, abrindo também a possibilidade de aplicação de lei nas ciências sociais. Disponível em: <<http://www1.univap.br/~sandra/new2.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

empíricos, pautada na teorização, também conhecida como Geografia Teorética Quantitativa. Nessa corrente,

O temário geográfico poderia ser explicado totalmente com o uso de métodos matemáticos. [...] As relações e inter-relações de fenômenos de elementos, as variações locais de paisagens, a ação da natureza sobre os homens, etc. seriam passíveis de ser expressas em termos numéricos [...] e compreendidas na forma de cálculos (MORAES, 2007, p. 111).

O que se percebe com maior frequência nos discursos dos autores desta corrente da Nova Geografia é, sem dúvida, a evocação de uma Geografia científica e moderna. Realizar o saber geográfico, uma perspectiva geográfica e moderna, sustentada por um método lógico-matemático, era o principal objetivo dessa escola. Posicionando-se simultaneamente contra a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa, surge no início da década de 1970. Outra corrente do pensamento geográfico, intitulada Geografia Crítica ou Radical<sup>38</sup>. Esse período ficou marcado por grandes confrontos políticos e doutrinários entre socialismo e capitalismo.

As contradições da distribuição social da riqueza e as diferenças entre países ricos e pobres ensejaram grandes confrontos. A visão ingênua de um mundo onde os fatos aconteciam naturalmente, desprovidos de ideologias e de intencionalidades, passou a ser questionada. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais, cujo centro de preocupações dessa nova corrente do pensamento geográfico passou a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios, ou seja, os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários a condições materiais que a garantem.

A partir da década de 1970, os estudiosos da área alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno com base numa posição marxista da Geografia como

---

<sup>38</sup> A **Geografia crítica** – ou simplesmente Geocrítica – nasceu em meados da década de 1970, inicialmente na França e posteriormente na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça e inúmeros outros países. Essa expressão, na origem, foi criada ou pelos menos identificada com a obra **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra** (de 1976), de Yves Lacoste, e com a proposta da revista **Hérodote** (cujo primeiro número também foi editado em 1976), que no início era uma revista de "geopolítica crítica" e também de geografia, com especial ênfase na renovação do seu ensino em todos os níveis. Pouco a pouco, nas escolas elementares e médias norte-americanas vai se tornando usual o ensino da geografia, inclusive com uma maior carga horária a partir de mais ou menos 1994, que se preocupa com as relações de gênero (homem/mulher), com a questão da orientação sexual, com novas formas de preconceito étnico e cultural, com as desigualdades internacionais e inter-regionais, com os problemas ambientais, etc., algo que para eles é novo em geografia (embora venha sendo introduzido a um ritmo acelerado), mas que para nós já se tornou relativamente banal desde os anos 1980. Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/geocritica.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino da Geografia não se deve pautar apenas pela descrição do quadro natural dos lugares, não se podendo priorizar apenas os elementos visíveis e observáveis na sua aparência, em que estes são, na maioria das vezes, impostos à memória dos alunos, sem real interesse por parte destes. Ao contrário, o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, mas também nas suas contradições. Surgiu nesse período, no Brasil, o movimento de renovação do ensino de Geografia, denominada de Geografia Crítica, que revela uma preocupação crescente com a problemática da Geografia no ensino.

Vale ressaltar, nesse período, os trabalhos de Santos (1995), Vesentini (1987), Moraes (1989) e Vlach (1987). De acordo com esses teóricos, para se ensinar bem o conhecimento geográfico de forma crítica, basta que o conteúdo seja focado criticamente, ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com os conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa Ciência.

Vesentini (1987) considera a necessidade de se ir além do conteúdo. Numa proposta de ensino de Geografia de forma crítica, é necessário que o conteúdo a ser trabalhado em sala seja atualizado e reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio.

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da geografia crítica acadêmica, pelo contrário, o conhecimento deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio, não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber, deve haver uma relação mútua entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor não ser um mero reprodutor, mas um criador (VESENTINI, 1987, p. 78).

Para Vesentini (1987), a geografia para o século XXI não é aquela baseada no modelo tradicional, onde se memorizam informações passadas pelo professor, em que o aluno se torna um mero reprodutor do conhecimento. Não deve ser aquela também que procura conscientizar ou doutrinar os alunos na perspectiva de que haveria um modelo já pronto de sociedade futura. De acordo com Vesentini (1987), a geografia no século XXI deve ensinar, ou melhor, deixar o aluno descobrir o mundo, seja este em escala local, regional ou global. Nesta perspectiva, o ensino de Geografia deve focar de forma crítica a questão ambiental e as relações sociedade / natureza.

Mas que tipo de geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não é aquela tradicional baseada no modelo – A terra e o Homem – Onde se memorizavam informações sobre postas. E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que procura conscientizar ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que

haveria um esquema já pronto de sociedade futura, pelo contrário, o ensino de geografia do século XXI, deve, portanto, ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização, deve se focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade / natureza, deve realizar constantemente estudos do meio e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (VESENTINI, 1992, p. 15-16).

Santos (1995) adverte para o fato de que para se ensinar da Geografia de forma crítica, não basta apenas fazer uma reestruturação dos conteúdos já consagrados. É preciso propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve visar o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania requer uma consciência espacial. A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. A participação de crianças e jovens na vida adulta seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política e explícita, certamente, será de melhor qualidade se conseguir pensar sobre seu espaço de modo mais abrangente e crítico.

Quando estamos nos referindo ao processo de ensino aprendizagem, mesmo que possa e deva se expressar na formulação dos conteúdos, não está exclusivamente neste, mas vai além e se concretiza na identificação das carências (formulação das questões) e na busca de soluções (formulação de respostas). O processo de dialetização do ensino não é simplesmente a reprodução de textos, mas é mais que isso, é a possibilidade de viver a contradição imanente entre a necessidade e sua superação, no plano da construção intelectual (SANTOS, 1996, p. 56).

Com isso, é notável o fato de que o ensino de Geografia não deve se pautar simplesmente na reprodução e memorização de conteúdos. Este há de ser feito de forma prazerosa, para que o aluno desperte o seu interesse. É importante trabalhar conteúdos que se harmonizem à realidade do aluno e que este vivencie no seu dia a dia.

Nesta discussão sobre geografia e currículo tem-se a noção da importância da disciplina para o conhecimento científico. Vários autores realizam essa discussão que contribui no sentido proporcionar à geografia a importância que a disciplina tem no contexto do currículo.

Neste capítulo a discussão teórica tentou estabelecer a relação entre a geografia, na leitura da geografia acadêmica e da geografia escolar com as teorias sobre o currículo.

### 3 PERCURSOS E TRILHAS: Antecedentes sobre a Educação no Brasil e o ensino de Geografia na escola

A educação para o desenvolvimento, numa sociedade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está inserido (ROMANELLI, 2009, p. 23).

Não se pode fazer nenhuma discussão sobre o ensino de geografia sem a discussão sobre a evolução da educação no Brasil. Nesse sentido, estabeleceu-se como problemática neste capítulo: quais foram os antecedentes sobre a educação no Brasil e o ensino de geografia na escola, na perspectiva da Geografia escolar e a questão do currículo no que se refere às reformas realizadas na educação brasileira? Para desenvolver essa discussão tem-se como objetivo **perceber** a inserção da disciplina geografia no contexto das reformas da educação brasileira.

O ensino de Geografia como se conhece não aconteceu de forma homogênea ao longo de sua evolução. Na realidade, configura-se como produto de muitas conjunturas que se instalaram no País fundamentado em diversos gestores com características e posturas ideológicas e administrativas distintas. Nessa discussão, pretende-se mostrar um pouco como ocorreram essas mudanças e/ou permanências ao longo da evolução da disciplina Geografia no Brasil. Para melhor compreensão, esse estudo foi dividido em períodos.

#### 3.1 Brasil – Colônia – (1500-1822)

O descobrimento do Brasil ocorreu em 22 de abril de 1500 com a chegada de Pedro Álvares Cabral ao território brasileiro. Para Rocha (1994) começa, também, a história da educação no Brasil.

A história da educação brasileira começa praticamente com seu descobrimento. Ela passa por várias fases desde a chegada dos jesuítas ao Brasil; aí se pode constatar um choque violento de duas culturas: a nativa, representada pelos indígenas, que era a população existente em nosso território; e a cultura européia, trazida pelos jesuítas, a expansão das redes estaduais de educação, mantidas pelos governos estaduais. Os primeiros responsáveis pela implantação da educação escolar, no Brasil, foram os padres da Companhia de Jesus. Chegados aqui pelos fins da primeira metade do século XVI, os Jesuítas desenvolveram um sistema escolar, criando instituições voltadas para esta finalidade que se espalhavam pelas principais cidades da colônia.

Mas a ação educativa da Companhia de Jesus não se limitou ao ensino das primeiras letras e a evangelização. Se nas suas origens, a catequese se constituía no objetivo principal a ser alcançado pelos padres da Companhia, à medida que as elites locais iam adotando os modos aristocráticos tipicamente europeus, gradativamente, a finalidade primeira foi sendo substituída pela educação da e para a elite. Colégios foram sendo criados, voltados para o ensino de uma minoria, no geral os filhos homens das camadas dominantes (devemos lembrar que pelo costume da época, o filho primogênito não podia freqüentar a escola, pois a ele era reservado a direção futura dos negócios da família). Parte dos que freqüentavam estes colégios prosseguia seus estudos na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra. Outra parte acabava seguindo os estudos no próprio colégio, com o objetivo de ingressar na vida sacerdotal. Isto exigia também dos jesuítas a manutenção de um ensino de nível superior voltado para a formação na carreira eclesiástica. O primeiro plano de estudo criado pelos jesuítas, no Brasil, foi elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega e começava pela aprendizagem do português, seguido pelo ensino da doutrina cristã e da escola de ler e escrever. Em seqüência, era oferecido, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Daí em diante, surgia uma bifurcação da aprendizagem: poderiam os alunos seguirem o aprendizado profissional e agrícola ou a aula de gramática e a viagem de estudos para a Europa. Em 1599, a Companhia oficializou a sua *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, resultante de algumas décadas de preparação e, a partir daquele momento, passava a pautar a organização e funcionamento de todos os seus colégios, em qualquer lugar que eles se encontrassem (ROCHA, 1994, p. 50).

A data provável da chegada dos jesuítas ao Brasil e, conseqüentemente, da história da educação no Brasil, aconteceu em

29 de março de 1549, quando Tomé de Sousa, 1º. Governador Geral do Brasil desembarcou no Arraial de Pereira, na Bahia de Todos os Santos, trazendo em sua frota seis missionários Jesuítas. Eram eles: o padre Manoel da Nóbrega, que dirigia estes missionários que vinham para a obra catequética; os padres Azpucuelta Navarro, Leonardo Nunes e Antonio Pires e dois irmãos: Vicente Rodrigues e Diogo Jacome (MIRANDA, 1966, p. 13).

Logo após a chegada dos primeiros jesuítas, chegariam mais quatro missionários, vindos em 1550, que desembarcaram em São Vicente: Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires e Salvador Rodrigues, que, em companhia ainda de sete meninos órfãos, que vinham para ajudar na catequese; em 1553, com Duarte da Costa, chegaram à Bahia mais sete missionários, que eram os Padres Luis de Grã, ex-reitor do colégio de Coimbra, Lourenço Braz, Ambrósio e os irmãos José de Anchieta, Antonio Blasquez, Gregório Serrão e João Gonçalves, sendo que os primeiros mestres neste período, ou seja, no começo do processo educacional, foram Nóbrega, Vicente Rodrigues e Anchieta.

Entre todos os Jesuítas que chegaram ao Brasil, o que mereceu maior destaque foi Nóbrega, considerado o edificador das bases da educação colonial, tendo de 1549 a 1570, mesmo antes de terem decorrido 15 anos de sua chegada ao Brasil, instalou uma escola de ler e escrever.

Essa escola funcionou no Arraial de Pereira, antes mesmo da fundação da cidade de Salvador, para onde depois se transferiu, sendo, em decorrência, primeiro mestre desta escola e conseqüentemente, primeiro mestre-escola do Brasil, Vicente Rodrigues, ou Rijo, tendo sido substituído em 1550, por motivo de saúde, pelo irmão salvador Rodrigues, que segue para Porto Seguro, com o objetivo de ajudar o padre Francisco Pires na catequese dos índios (MIRANDA, 1966, p. 18).

A atividade dos Jesuítas foi significativamente marcante, por isso, “em 1550, Nóbrega [...] funda a escola da Bahia que, em 1551, passou a ser o Colégio dos Meninos de Jesus, com aulas de ler e escrever” e, “logo em seguida, no ano de 1552, já estavam em funcionamento as de Salvador e de São Vicente”. (MIRANDA, 1966, p. 19).

A Bahia pode ser considerada como o primeiro estado brasileiro a possuir escolas e, por isso mesmo, foi de lá que partiu o impulso para a fundação dos Colégios do Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Olinda e São Vicente, além do de Piratininga e do Maniçoba (MIRANDA, 1966)

Miranda (1966, p. 32) enfatiza que o objetivo destas escolas fundadas pelos jesuítas era “o ensino elementar [...], o instrumento da catequese, e o ensino secundário, clássico-humanista, uniforme, visando à formação de clérigos e de letrados, em uma realidade, revivida em um ensino medieval”.

Lima ([198-?]) comenta que a vinda dos jesuítas, em 1549, para o Brasil tinha como finalidade a conversão ao cristianismo das almas dos indígenas. Para levar a cabo esta missão, os padres escolheram o processo escolar, tornando-se, assim, os primeiros mestres da nova colônia portuguesa. Em 1554, sob as luzes de Anchieta, começa a funcionar o primeiro colégio – o de Piratininga – em São Paulo. O plano catequético era uma escola elementar para dar rudimentos de leitura e escrita a naturais indígenas e colonos, aos moços dos gentios e também aos cristãos (entre os primeiros alunos estavam filhos e netos da Caramuru, e sua filha Thereza foi a primeira mulher brasileira que aprendeu a ler) ficando bem claros os objetivos que os jesuítas tinham ao fundar suas escolas.

Como se verificou, as escolas fundadas no início da educação no Brasil eram pura e simplesmente por iniciativa dos jesuítas, sem nenhuma interferência do poder público. Isso só aconteceria em “07 de novembro de 1564 [...] data esta que marca a fundação do primeiro colégio oficial no Brasil, o Colégio da Bahia”. (MIRANDA, 1966, p. 22). Após a fundação deste colégio seguiram-se o do “Rio de Janeiro, 1568, e o de Olinda, em 1576; são desta

redízima que se organizaram todos os demais colégios até a expulsão dos jesuítas em 1759, por decreto do Marques de Pombal”. (LIMA, [198-?] p. 94-95).

Em “1560, é concluída a 1ª. Gramática em Língua Tupy e publicada em 1595” (MIRANDA, 1966, p. 2), sendo, talvez, a primeira publicação didático-pedagógica feita no Brasil.

Como consequência da chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, e da fundação das primeiras escolas em pouco mais de 20 anos, já eram conferidos, em 1575, os primeiros graus de bacharel; e, em 1576, os de Licença em Artes, com a assistência do Governador-Geral e mais gente grada (MIRANDA, 1966).

Para os cursos de nível médio e superior mantidos pela Companhia, foi organizado um currículo bastante preciso e pormenorizado, cuja estrutura principal, segundo Franca (1952, p. 47 citado por ROCHA, 1994, p. 51), era a seguinte:

- 1 - Currículo teológico
  - 1- Teologia Escolástica
  - 2- Teologia Moral
  - 3- Sagrada Escritura
  - 4- Hebreu
- 2 - Currículo filosófico
  - 1º ano: Lógica e introdução às ciências.
  - 2º ano: Cosmological, psicologia, física, matemática.
  - 3º ano: Psicologia, metafísica, filosofia moral.
- 3 - Currículo humanista (correspondente ao moderno curso secundário), que abrange cinco classes (sendo que às vezes a penúltima e a última classe desdobravam-se em duas outras):
  - 1- Retórica
  - 2- Humanidades
  - 3- Gramática superior
  - 4- Gramática média
  - 5- Gramática inferior

Os conteúdos ensinados foram transplantados da Europa para o Brasil e eram inspirados por uma ideologia religiosa católica. O apego por eles demonstrado em relação ao dogma, à autoridade, à tradição escolástica e à tradição literária far-se-ão patentes em seu currículo e no seu método de ensino. Por outro lado, as atividades de cunho técnico e artístico, a língua vernácula, e, sobretudo, as ciências, foram objeto de desinteresse e até mesmo de desprezo (ROCHA, 1994).

A falta de uma política definida na área de educação causou certo “nomandismo” no que se refere à atividade pedagógica dos jesuítas. E isso se justifica com a mudança do

Colégio da Bahia, do Piratininga, transferido de novo a São Vicente, em 1561, e novamente transferido para o Rio de Janeiro, por ser capitania de El-Rei, com o nome de Colégio São Sebastião, no morro do Castelo, sendo Nóbrega ainda o superior das capitanias do sul e reitor do novo colégio e do colégio de Olinda, em Pernambuco, em 1575, já sob a direção do Padre Luiz de Grã, próximo ao final do século XVI (MIRANDA, 1966).

O século seguinte, ou seja, o século XVII, destaca-se por um aumento do número de escolas, colégios e seminários dos jesuítas. Dentre os principais, destacaram-se

o Colégio de Santo Inácio, em São Paulo, (1631); O colégio de São Miguel, em Santos (1652); o de São Thiago, no Espírito santo, (1654); e de Nossa Senhora da Luz, em São Luiz do Maranhão e o de Nossa Senhora do Ó, em Recife, em 1678; e ainda o Colégio da Paraíba, em 1683; e o Seminário de Belém da Cachoeira, em 1687 (MIRANDA, 1966, p. 25).

São, portanto, estes os principais destaques entre os colégios fundados pelos jesuítas, mostrando, assim, a falta de uma política de escolaridade durante o período colonial brasileiro.

### **3.2 Brasil Império – (1822-1889)**

A primeira tentativa de regulamentação da Educação no Brasil aconteceu no século XIX, já no período monárquico, embora já tendo sido fundado o Colégio Oficial no Brasil, desde o século XVI (07 de novembro de 1564).

Esta tentativa de regulamentação do ensino ocorreu com a

Carta Constitucional de 11 de dezembro de 1823 [sic]<sup>39</sup>, que declara em seu artigo 179, alíneas 32 e 33, a instrução primária gratuita a todas as cidades, e que em colégios e em universidades se ensinassem as ciências, as belas letras e as artes; e em 15 de outubro de 1827, é promulgada a lei que determina que em todas as cidades, vilas e lugarejos sejam criados escolas de primeiras letras, e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas (MIRANDA, 1966, p. 44).

Esta é considerada a Lei Áurea da Educação Brasileira (LIMA, [198-?]). Este artigo constitucional apareceria em todas as constituições elaboradas até a de 05 de outubro de 1988.

<sup>39</sup> Na verdade a Constituição foi publicada em 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 07 maio 2011.

Com a estada da Corte nas terras brasileiras, não nascera apenas o ensino superior brasileiro, mas também todo um processo de autonomia que provocaria mais tarde a própria independência da Colônia. Em 1821, ocorreu o retorno de D. João para Portugal, bem como dos demais membros da Corte, motivado que fora pelo desencadeamento da Revolução Constitucionalista do Porto.

A convocação das Cortes pelos revolucionários teve como uma de suas preocupações máximas a recondução do Brasil ao antigo regime colonial. Nesse sentido, impunham eles a perda da categoria de vice-reino, bem como o “fechamento dos portos”<sup>40</sup>, restabelecendo com esta medida o velho monopólio comercial.

O regime de colônia havia sido abolido *ipso-facto*<sup>41</sup> em 1808. A partir daquele momento haviam sido extintas “uma atrás da outra, as velhas engrenagens da administração colonial, e substituídas por outras já de uma nação soberana. Caem as restrições econômicas e passam para um primeiro plano das cogitações políticas do govêrno<sup>42</sup> e dos interesses<sup>43</sup> do país.” (PRADO JR, 1961, p. 44-45 citado por ROCHA, 1994, p. 58). A ação recolonizadora proposta contribuiu com a eclosão do movimento emancipatório levado a cabo em 1822. Com ele se instaura no Brasil o período monárquico de nossa história pós-independência.

Mesmo com a independência política, poucas foram às mudanças sofridas na sociedade brasileira. A economia continuava assentada na agro exportação; manteve-se a monocultura, sendo substituído apenas o produto principal (perde importância o açúcar, que é substituído pelo café); a mão de obra era ainda basicamente escrava e só gradativamente foi sendo substituída (pelo menos parcialmente) pelos trabalhadores imigrantes, sobretudo no fim do período imperial; a estrutura social continuava caracterizada pelos dominadores e pelos dominados.

A situação do ensino, de imediato, também pouco foi alterada. Até 1834, quando foi estabelecido o Ato Adicional, o ensino elementar e médio mantinha-se estagnados na mesma situação em que tinha sido lançado pela reforma pombalina (apesar do aumento

---

<sup>40</sup> Quando da chegada de D. João ao Brasil, uma de suas primeiras medidas foi “abrir os portos” para as nações amigas, fato ocorrido em 1808. Antes deste ato, com o objetivo de preservar os interesses econômicos de Portugal, o comércio com o Brasil só poderia ser feito com a intermediação portuguesa.

<sup>41</sup> A expressão latina *ipso facto* quer dizer “pelo próprio fato”, como resultado da evidência do fato, como sua consequência natural; ela é usualmente empregada, então, com o sentido de “por isso mesmo, conseqüentemente, por via de consequência, naturalmente.

<sup>42</sup> Grafia original do autor.

<sup>43</sup> Grafia original do autor.

quantitativo do número de aulas régias, sobretudo no período em que aqui esteve a família real portuguesa).

Dentre as poucas medidas oficiais que neste período se voltaram para o ensino elementar, podemos citar como exemplo: lei estabelecendo a criação de escolas de ensino mútuo<sup>44</sup> (por ordem ministerial, cada província deveria mandar para o Rio de Janeiro um soldado para aprender o método e propagá-lo na sua província de origem); Lei votada em 20 de outubro de 1823, permitindo qualquer cidadão abrir escola de nível elementar, sem que para isso fosse obrigado a ter licença ou autorização, ou mesmo prestar exame comprovando sua qualificação. Por estas medidas, se vê o quanto desprezado permaneceu este nível de ensino, não sendo à toa que bastante negativas eram as estatísticas referentes a ele.

No que diz respeito aos estudos de nível médio, existiam alguns estabelecimentos que funcionavam nos moldes da tradição jesuítica (alguns seminários e o famoso Colégio de Caraça – MG), mas no geral prevaleciam as aulas avulsas de Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Comércio, que “somadas tôdas<sup>45</sup> as aulas públicas providas então existentes na Côrte<sup>46</sup> e nas províncias, mal se ultrapassava uma centena”. (HAIDAR, 1972, p. 20 citado por ROCHA, 1994, p. 58).

As legislações educacionais, emanadas, sobretudo, do poder central, que a partir daí foram surgindo, tiveram como uma de suas principais características a forte tendência de tentar “transplantar” para o Brasil modelos totalmente alheios à realidade vivida pelo País. Foi, sobretudo, na legislação francesa que se inspiraram (ou, por que não dizer, copiaram) os parlamentares brasileiros do período imperial.

Sem uma organização coesa, sem um sistema organizado e mesmo, sem escolas, as iniciativas legisladoras ficaram a esmo, sem identificar, previamente, as necessidades e as reais possibilidades, sem reconhecer as condições concretas, recorrendo à legislação do ensino na França para escolas que, aqui, nem existiam ou criando, por decreto, as escolas que a França possuía. (CHIZZOTTI, 1975, p. 50 citado por ROCHA, 1994, p. 59).

---

<sup>44</sup>Trata-se do método criado por Joseph Lancaster. Explicando o seu funcionamento, assim se manifesta Larroyo, citado por Ribeiro (1993, p. 46): “Os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculos e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores (donde o nome também de sistema monitorial). [...] Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar aos professores os que devem ser premiados ou corrigidos”.

<sup>45</sup> Grafia original do autor.

<sup>46</sup> Grafia original do autor.

É bastante curiosa a opção feita pelas elites brasileiras de, no momento em que, por diversos motivos, aparece a Inglaterra como principal parceira do Império brasileiro, exercendo sobre o novo País uma forte influência, tanto no campo econômico quanto no político, ter sido a França escolhida como modelo para nossa cultura letrada. Este detalhe de nossa história está ainda por ser mais bem esclarecido. Acreditamos ser fundamental, e urgente, que novos estudos sejam realizados nesse sentido, pois eles se tornarão importantes subsídios para, entre outras coisas, elaborar a história do currículo brasileiro e, mais especificamente, das nossas disciplinas escolares.

Esta característica, tão marcante em nossa educação, adquire para nossa análise importância fundamental. Graças a ela, é possível colocarmos em xeque a ideia cultuada, entre os meios acadêmicos de Geografia, de que esta disciplina, ao ser inserida no currículo escolar brasileiro, teve como principal objetivo a veiculação de uma ideologia que tinha como escopo principal estimular o amor à pátria. As evidências que apresentaremos mais à frente nos levam a crer que, inicialmente, não foi este o objetivo principal que provocou o aparecimento desta disciplina em nossas escolas.

Ainda analisando o desenvolvimento da educação escolar brasileira, deve-se lembrar que, com a independência, foi necessário que se fortalecesse a sociedade política. No dizer de João Cruz Costa citado por Romanelli (1993, p. 39), a independência foi uma “simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe, (a independência) entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados”.

Após a independência política, além da classe oligárquico-rural, também as camadas intermediárias da sociedade começaram a se interessar pela escolarização, haja vista que passaram a ver neste expediente meio de ascensão social. Segundo Romanelli (1993, p. 37), “Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político”. Destacando-se como um dos principais elementos da nova sociedade política brasileira, os letrados tiveram a função de assumir o quadro geral da administração e da política. Se antes eles eram formados em Coimbra ou outras universidades europeias, a partir daquele momento, a formação dos quadros técnicos e administrativos deveria ser realizada aqui mesmo, daí decorrendo o surgimento das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, ambas em 1827.

A forma assumida pelo ensino superior, sobretudo o de Direito, cujo currículo era marcadamente universalista e humanístico, acabou por influenciar fortemente o ensino secundário.

Em verdade, o objetivo do curso secundário, no período imperial, era meramente o de servir de acesso aos cursos superiores. Já na lei que criara o Imperial Colégio de Pedro II, ficava estabelecido que os concluintes do bacharelado em Letras (título recebido ao término dos estudos secundários neste estabelecimento) teriam livre acesso a qualquer curso superior existente no Império, mas a origem de tal característica, no período imperial, havia surgido um pouco antes.

A fim de avaliar se os candidatos aos cursos superiores apresentavam os conhecimentos mínimos para o ingresso neste grau de ensino, foram exigidos, primeiramente, pelas Academias de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda e São Paulo, o certificado de aprovação em Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria, auferido pelas próprias instituições de ensino citadas.

Em sete de novembro de 1831, novos estatutos eram aprovados para as academias de Direito. Neles se estabelecia a criação, em anexo às duas faculdades, das cadeiras destinadas a preparar os estudantes interessados em ingressar nos cursos jurídicos. Após o necessário estudo dos conhecimentos exigidos, os estudantes deveriam se submeter aos exames de preparatórios.

Os novos Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, aprovados a 7 de novembro de 1831, previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios que, de acordo com o disposto no art. 1º do Cap. I, deveriam julgar das habilitações dos candidatos nas seguintes disciplinas: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, História e Geografia. Estavam criados os tristemente famosos colégios das artes preparatórias dos cursos jurídicos (HAIDAR, 1972, p. 47-48 citado por ROCHA, 1994, p. 60).

Mediante estudos de preparatórios, como podemos ver, a Geografia começou a fazer parte, de maneira mais explícita, do currículo escolar brasileiro, entretanto, ela apareceu ainda não como disciplina autônoma, mas sim como parte integrante da disciplina História e Geografia. Seria apenas com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, que finalmente a Geografia adquiria no currículo escolar brasileiro o estatuto de disciplina autônoma (ROCHA, 1994).

Custódio (2010, p. 83) também faz uma discussão sobre a evolução do ensino de Geografia e a educação nesse período. Para ela

Os intentos do Império (1822-1889) e da República (1889-1930), a geografia, como possibilidade de (re)conhecimento do território e da “nação” ganhou significância

tornando-se um conhecimento disseminado e valorizado em todo o ensino escolar, onde era ministrada por políticos, advogados, médicos, militares e engenheiros, tornou-se, mas que na Colônia, um conhecimentos-instrumentos estratégico. [...] É nesse contexto que ocorreram as criações do Imperial Colégio D. Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ambos criados em 1838, na cidade do rio de Janeiro, capital do Brasil desde 1763. Duas instituições muito importantes para a produção e difusão da Geografia e da história do e no País. [...] O colégio foi freqüentado por eminentes grupos econômicos e políticos, cujos os privilégios eram os de egressarem com formação de Bacharel em Letras e habilitados ao ingresso direto nos cursos superiores, em maioria, no de Direito.

No período colonial, merece destaque, também, o Colégio Caraça, em Minas Gerais (MG), como o de maior prestígio, no que se refere a estabelecimento de educação e instrução.

Sobre o Colégio Caraça, em Minas Gerais, é importante destacar que

O Caraça foi um grande colégio, cuja fundação data de 1820. Foi colégio imperial: desde 1824, no seu frontispício, estavam esculpidas e, nos seus prospectos, impressas, as armas imperiais. Era o seu glorioso nome: CASA IMPERIAL DE NOSSA SENHORA MÃE DOS HOMENS. Foi seu fundador e primeiro superior o padre português Leandro Rebelo Peixoto e Castro, sacerdote da Congregação da Missão. [...] Quando os alunos estiverem lá fora, nos seus passeios, percorre, peregrino, os longos corredores e vastos salões do colégio. Ouvirás um grande silêncio. Escuta visitante amigo, o famoso silêncio do Caraça: é a morada predileta das musas. O Caraça deixou de ser Colégio Imperial, Ginásio Nacional, mas não se retiraram da solidão as Musas da Verdade e da Beleza. E não cessou de pairar sobre a planície o espírito de Deus, criando e vivificando como pairava sobre as águas, no princípio de todos os tempos. As musas não suspenderam os seus cânticos. E o silencioso espírito do Caraça continua a formar e firmar o caráter de muitos, como plasmou e modelou, em tempos idos, os melhores homens públicos de nossa pátria. Hóspede amigo escuta o silêncio fecundo do Caraça, e que os teus ouvidos ouçam os cantos das musas e a tua alma receba o espírito de Deus<sup>47</sup>.

Este colégio foi fundado em 1820 e aberto oficialmente com 14 alunos em 1821, sendo o superior da casa o padre Leonardo Rebello Peixoto e Castro. Outro destaque foi a fundação, em 1835, da Escola Normal de Niterói, a primeira da América Latina e como Instituição Pública a primeira do todo o continente (MIRANDA, 1966). Lima ([198-?]) enfatiza que

a vinda da Família Real representou à verdadeira “descoberta do Brasil” (Lima, [197\_] <sup>48</sup>, p. 103). Ainda segundo o professor Lauro, “a 'abertura dos portos', além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos 'brasileiros' (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura” (Idem) Em 1820 o povo português mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto. Isto apressa a volta de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do

<sup>47</sup> Disponível em: <[http://www.santuariodocaraca.com.br/cultura/colegio\\_afamado.php](http://www.santuariodocaraca.com.br/cultura/colegio_afamado.php)>. Acesso em: 09 abr. 2011).

<sup>48</sup> A referência original está citada nesse formato disponível no *site* indicado.

Brasil e, inspirada na Constituição francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", onde um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas. Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surge a primeira escola normal do país em Niterói. Se houve intenção de bons resultados não foi o que aconteceu, já que, pelas dimensões do país, a educação brasileira se perdeu mais uma vez, obtendo resultados pífios. Em 1880 o Ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Em 1882 Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional. Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo. Até a Proclamação da República, em 1889 praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. Pedro II quando perguntado que profissão escolheria não fosse Imperador, respondeu que gostaria de ser "mestre-escola". Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito, em sua gestão, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional<sup>49</sup>.

#### No plano de ensino secundário,

o antigo Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, é convertido no Colégio Dom Pedro II, como estabelecimento imperial. Ele foi criado em 02 de dezembro de 1837, por decreto expedito por Bernardo Pereira de Vasconcelos, regente interino. Este estabelecimento se destacou como um centro de cultura e de formação básicas, com um ensino caracterizadamente enciclopédico, como se vê no artigo 3º. do referido decreto: serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, álgebra, geometria e astronomia, currículo este acrescido, em 1840, da cadeira de alemão (MIRANDA, 1966, p. 48).

Em 1834, a primeira constituição brasileira foi reformulada. Sua realização era consequência direta das pressões feitas pelas províncias, no sentido de ampliarem seus direitos e poderes. Exigiam-se do poder central medidas descentralizadoras. Dentre as principais vitórias conquistadas pelas províncias deve-se destacar a extinção do Conselho de Estado e a criação das assembleias legislativas provinciais.

No campo educacional, a principal medida de impacto foi o direito adquirido por aquelas unidades políticas de legislar sobre o seu próprio sistema educacional.

O art. 10 § 2º da reforma constitucional conferiu às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias então

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm#texto>>. Acesso em: 09 abr. 2011.

existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral. Instituiu-se, assim, uma dualidade de competências que possibilitava a criação, em cada província, de dois sistemas paralelos de ensino: o provincial e o geral (HAIDAR, 1972, p. 17 citado por ROCHA, 1994, p. 60).

Coube aos governos das províncias a responsabilidade total pelo ensino elementar e médio, surgindo, em consequência os primeiros liceus provinciais, localizados nas suas respectivas capitais: O Ateneu, do Rio Grande do Norte, em 1835; os Liceus da Bahia e da Paraíba, ambos em 1836<sup>50</sup>. Apenas no Município da Corte (Rio de Janeiro) ficou o poder central responsável por estes níveis de ensino.

Por conta deste atributo constitucional, em 1837, foi criado na Corte, com a transformação do então existente Seminário de São Joaquim, o Imperial Colégio Pedro II, primeiro passo no sentido de dar certa unidade ao ensino médio, até então mantido pelo sistema de aulas avulsas.

A intenção dos que foram responsáveis pela criação do Colégio não foi apenas a de dotar a Corte de um estabelecimento de ensino secundário mais organizado ante a desordem que presidia as aulas régias.

O Colégio Pedro II, que recebera desde a sua fundação o *status* de escola-padrão, seria alvo da atenção especial do poder central. Criado para ser o “templo do saber oficialmente aceito”, o seu funcionamento seria em consequência, desde o início perpassado por alguns preceitos considerados fundamentais por seus fundadores. Já no discurso de inauguração, o ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, afirmava que seria função do novo estabelecimento

Manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece (HAIDAR, 1972, p. 99 citado por ROCHA, 1994, p. 61).

É oportuno restar claro que se a intenção dos legisladores era oferecer um padrão de ensino para os estabelecimentos da iniciativa provincial e particular, aconteceu que o colégio criado, a bem da verdade, se tornou meramente um padrão ideal. Como afirma Haidar

---

<sup>50</sup> Na verdade estes liceus provinciais nada mais eram do que aulas avulsas que foram postas para funcionar em um mesmo prédio, sem um mínimo de organicidade.

(1972), foram os cursos de preparatórios e, mais tarde, os exames parcelados, os exemplos que a maioria das escolas de fato seguiu.

Isso ocorreu em função de que era o ensino secundário desprovido de concepção educativa ou formativa mais substancial, já que sua finalidade última era meramente a de preparar para o ingresso nos cursos superiores vistos estes, por parte da classe média, como passaporte necessário para uma ascensão social. Assim, segundo a óptica dos alunos e seus familiares, seria uma perda de tempo cursar sete ou oito anos de estudos clássicos para ingressar nas instituições superiores, se tal finalidade poderia ser alcançada em menor tempo via cursos de preparatórios, e mais tarde por meio também dos exames parcelados, instituídos em 1870. Somando-se a isto as reformas pelas quais foram passando os estatutos do Imperial Colégio de Pedro II retiraram dos alunos que frequentavam integralmente o curso mantido por aquele estabelecimento algumas prerrogativas e vantagens que antes somente a eles eram atribuídas.

Um exemplo marcante foi o Decreto nº 6884, de 20 de abril de 1878, que concedia aos alunos que viessem a prestar exames vagos em todas as disciplinas e conseguissem aprovação nelas o que pressupunha a não necessidade de frequentar as aulas, o direito de receber o título de bacharel em Letras, e com isso ingressar em qualquer academia existente no Império.

Com o passar do tempo, estas reformas somadas a outras dos estatutos, fizeram com que o próprio estabelecimento se equiparasse aos cursos de preparatórios, fato que só seria revertido a partir da Reforma Benjamim Constant em, 1890.

Nessa análise, defende-se a ideia de que o currículo escolar resulta de uma seleção intencional de conhecimentos extraídos de um universo cultural mais amplo; conhecimentos estes que, após processo de reelaboração, se transformam em conteúdos programáticos considerados ideais para serem ensinados às novas gerações.

O Colégio Pedro II foi criado para ser uma instituição escolar paradigmática, não só no que diz respeito à sua organização e funcionamento, mas também em relação aos saberes que por ele deveriam ser veiculados. O fato de que os conteúdos a serem ministrados, assim como os compêndios adotados pelos professores, só poderem vigorar a partir da aprovação legal dos legisladores de então, deixa explícita a tentativa de exercer um controle sobre a cultura a ser legitimada.

O currículo explícito daquele Colégio, portanto, é uma tentativa de legitimar os conhecimentos considerados pelas classes dominantes como sendo dignos de serem assimilados pelas novas gerações. O modelo de Geografia escolar presente no currículo do Colégio Pedro II, para não fugir a esta regra, se constitui em material mais do que representativo para a análise da história social da Geografia escolar brasileira.

Ora, se é verdade que o padrão de organização daquele estabelecimento não influenciou, por muito tempo, a incipiente rede de ensino secundário existente no Brasil, não menos verdade é afirmar que não havia distanciamento entre a Geografia escolar nele ensinada e a que era praticada nos cursos de preparatórios ao ponto de a maioria das legislações haver estabelecido os mesmos conteúdos e compêndios didáticos para ambas as modalidades de ensino<sup>51</sup>.

Foi da França que se “transplantou” o modelo de organização escolar, bem como o foram a forma, e, não raramente, os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se esta afirmação é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do Império e mesmo nas primeiras décadas do período republicano de nossa história. Não é à toa Chizzotti (1975, p. 50) afirmar que “A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o Império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês”.

No primeiro regulamento fixado para o Colégio Pedro II, datado de 1838, foram introduzidos, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, em substituição à mera reunião de aulas régias em um só prédio. No curso regular, com duração de seis a oito anos, seriam ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, a Gramática nacional e a Retórica, a Geografia, a História, as Ciências Naturais, as Matemáticas, a Música vocal e o desenho.

A influência francesa na criação e organização do colégio não foi escondida por parte das autoridades imperiais. Bernardo de Vasconcelos, ministro do Império, ao comentar

---

<sup>51</sup> Como exemplo, podemos mencionar a Portaria de 4 de maio de 1856, que regulamentava as aulas de preparatórios. Em seus artigos sétimo e oitavo estava previsto que: “Art. 7º Os compêndios e livros usados nas aulas de preparatórios serão os mesmos que tiverem sido ou forem adotados pelo governo para a instrução secundária. Os professores guiar-se-ão em suas explicações pelo sistema do programa dos estudos das aulas secundárias da Côrte, e segundo as instruções que para êsse fim receberem o diretor. Art. 8º Para a execução do artigo antecedente o inspetor geral da instrução primária e secundária do Município da Côrte enviará aos diretores das Faculdades não só a relação dos compêndios e livros aprovados para uso das aulas de ensino secundário, e 30 exemplares do referido programa, como também lhes comunicará imediatamente qualquer alteração que haja neste objeto”. (HAIDAR, 1972, p. 82).

críticas feitas ao seu pronunciamento, proferido quando da inauguração daquele estabelecimento de ensino, chegou mesmo a afirmar que:

O discurso era meu, mas o regulamento é alheio: em quase todas as suas disposições é copiado dos regulamentos dos colégios de França, apenas modificado por homens que gozam da reputação de sábios, e entendem o que devem alterar-se nas disposições desses estatutos (CHIZZOTTI, 1975, p. 62 citado por ROCHA, 1994, p. 62).

No modelo curricular francês, predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas modernas e a Geografia. O ensino desta última nas escolas francesas, segundo Capel (1988, p. 113 citado por ROCHA, 1994, p. 62), “[...] estuvo siempre presente con mayor o menor intensidad, aunque amenazada alguna vez por la fisiografía”.

Não podemos esquecer de que, durante muito tempo, o rótulo Geografia foi utilizado para designar diferentes estudos ou produtos destes estudos. Tinha ele uma conotação quase que enciclopédica, e servia, por isso mesmo, tanto para se referir ao objeto Terra quanto para também denominar os estudos de descrição e representação daquele mesmo objeto. Em consequência, saber Geografia passou a significar ter domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios e seus habitantes.

Nas primeiras décadas do século XIX, o rótulo Geografia ainda não havia perdido suas antigas conotações. Palácios (1992, p. 64-65 citado por ROCHA, 1994, p. 63), em sua análise, nos mostra que, neste período, o termo Geografia

podía aludir a una serie de conocimientos útiles mundanos como al conjunto de las grandes obras de ‘vulgarización geográfica’: diccionarios, compendios, manuales y otros textos de divulgación masiva. Estas obras encontraban a un público ávido de repuestas sobre un mundo en expansión, pero tenían escaso valor científico; sin intención de rigurosidad en la mayoría de los casos, se confundían con otra literatura de divulgación que rayaba muchas veces con la novela, la fábula y la leyenda: se trata de la profusa bibliografía de relaciones y descripciones de viajes, surgida hacia fines del siglo XII y desarrollada sobre todo durante el siglo de las Luces

O interesse despertado pelos conhecimentos geográficos nos séculos XVIII e XIX foi bastante expressivo a tal ponto de na sociedade europeia de então, “[...] saber y enseñar ‘Geografía’ formaba parte de las ‘novedades’ del siglo, como así se llamaba a las ideas modernas o ligadas a la Razón ilustrada”. (PALÁCIOS, 1992, p. 63 citado por ROCHA, 1994, p. 63).

Na França praticava-se uma geografia bem ao estilo do modelo de Estrabão, ou seja, a de tradição histórico-descritiva. Os avanços significativos que haviam ocorrido em consequência das reformas educativas e institucionais realizadas na época revolucionária e mesmo no período napoleônico, e que provocaram intenso desenvolvimento científico durante os três primeiros decênios do século XIX, não alcançaram os conhecimentos geográficos.

En este desarrollo la presencia de la geografía fue débil. Los levantamientos cartográficos exigían complejas operaciones astronómicas y geodésicas y habían pasado a ser realizados por físicos o matemáticos, que iban constituyendo corporaciones científicas diferenciadas. El fracaso de la creación del Museo de Geografía de París, aunque se debió sobre todo a rivalidades entre las distintas armas, es también el síntoma del fin de una época en la que la cartografía se identificaba con la geografía. Por otra parte, en las Facultades de Ciencias, creadas en 1808, y en las instituciones especializadas adquirían desarrollo las ciencias de la tierra como la historia natural, que tendría en Cuvier una figura destacada, y la geología, cuyo representante más destacado sería Léonce Élie de Beaumont (1798-1874). En la cátedra de geografía de la Universidad de París, en cambio, la disciplina era hecho una ciencia auxiliar de la historia, y los sucesivos catedráticos que la ocuparon (J. D. Barbié du Bocage entre 1809 y 1825; A. Barbié du Bocage, de 1825 a 1835; J. D. Guigniaut, de 1835 a 1862; y A. Himly, de 1862 a 1899) eran sobre todo historiadores, y explicaban esencialmente la geografía antigua para uso de historiadores. [...] Cuestiones tan importantes como la disputa del evolucionismo se realizaba por geólogos y biólogos, sin que sus ecos llegaran a la geografía, y sin que los científicos consideraran a esta ciencia más que como ‘disciplina práctica’ que proporcionaba datos a políticos, comerciantes o público en general (CAPEL, 1988, p. 10 citado por ROCHA, 1994, p. 63).

A presença da Geografia no ensino ministrado pelas escolas francesas vinha, portanto, atender aos interesses deste público ávido por ampliar os conhecimentos acerca de um mundo que, em função do expansionismo imperialista europeu, começava a ser explorado (em todos os sentidos)<sup>52</sup>.

Nem uma evidência nos faz pensar que ao ser inserida no Brasil, quando da “transplantação” do modelo curricular francês realizada nas primeiras décadas do século passado, o ensino desta disciplina tenha inicialmente tido aqui outra finalidade que não fosse a de fornecer informações genéricas, verdadeiramente enciclopédicas, de um mundo em franco processo de expansão. Lembremos que também o nosso curso secundário tinha um nítido caráter de formação geral.

<sup>52</sup> Capel (1988, p. 111) nos mostra que por conta do imenso fascínio despertado pelos conhecimentos geográficos “Revistas como el ‘Journal de Voyages’ creada por Malte Brun en 1808, ‘La Tour du Monde’ o ‘lectures Geographiques’ facilitaban al gran público ilustrado información sobre países exóticos, y sobre los progresos de la colonización europea. Obras monumentales de geografía universal, como la del danés afincado en Francia, Malte-Brun, Précis de Géographie Universelle (1810-1829), o la del italiano Adriano Balbi significaban importantes esfuerzos de sistematización de los conocimientos geográficos de los países de la Tierra”.

Ao contrário do que se afirma acerca do papel que a Geografia escolar deveria desempenhar ao ser inserida, como parte integrante do currículo escolar brasileiro, qual seja, a difusão da ideologia do nacionalismo-patriótico<sup>53</sup>, ou no dizer de Vlach (1988, p. 03), o “[...] enaltecimento da terra brasileira, fornecendo ‘matéria-prima’ para as propostas pedagógicas e políticas de sua elite, que, [...] quase sempre se caracterizaram por trilhar a senda de subsunção da nação ao Estado”, os nossos estudos nos levam a secundarizar tal função naquele momento.

Os conteúdos que naquela época eram trabalhados em sala de aula nem sempre chegaram a abordar a Geografia brasileira de forma tão profunda e sistemática, ao ponto de podermos afirmar que esta disciplina serviu eficazmente para difundir uma ideologia do nacionalismo patriótico, desde o momento em que se deu a sua inserção no currículo escolar brasileiro.

Uma das características marcantes da Geografia escolar que aqui foi introduzida, e que nos faz refletir sobre o alardeado compromisso com a ideologia citada (ideologia esta que está presente, como afirmam alguns, desde a gênese desta disciplina nas escolas brasileiras), diz respeito à tradição metodológica adotada pelos seus professores.

Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente.

Somente no novo regulamento criado para o Imperial Colégio de Pedro II, datado de 1854 (segunda reforma realizada nos Estatutos do Colégio), seriam desdobrados os

---

<sup>53</sup> À medida que o modo de produção capitalista se consolidava, as formas espaciais preexistentes (feudos, cidades-estados etc.) se tornavam um empecilho para os interesses econômicos/políticos da burguesia em ascensão, daí a necessidade de fazer emergir uma nova forma jurídico-espacial. Neste contexto, surgem os chamados Estados Nacionais. A forma Estado-nação, entretanto, precisava ser assimilada pelo coletivo da sociedade e por isso mesmo, a escola como aparelho ideológico do Estado passou a ser vista pela burguesia como importante instrumento para se alcançar tal intento. A escola foi revestida de um caráter nacional e as disciplinas que compõem o seu currículo passaram a ter, como uma de suas finalidades, a disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A instituição escolar tornou-se, por excelência, o agente do sentimento nacional, o meio de espalhar em todo o patriotismo tão necessário para a unidade nacional almejada pela burguesia. Neste contexto, coube à Geografia escolar ocupar-se também do estudo do Estado-nação, tendo privilegiado as suas bases físicas, tentando assim disseminar a idéia de que havia uma identidade entre as pessoas que nasceram no mesmo território nacional.

conhecimentos geográficos e históricos, fazendo-se, a partir de então, aparecer de modo mais destacado os conteúdos específicos de Corografia<sup>54</sup> e História do Brasil. Se é verdade que fazia parte do projeto político dos grupos dominantes brasileiros introduzir o ensino de Geografia, nas escolas, para atingir a finalidade que estamos contestando, parece-nos incoerente a atitude por eles adotada, de, mesmo sendo detentores do poder de estabelecer as diretrizes a serem seguidas pelo ensino no Brasil, não terem dado amplo espaço no currículo prescrito para esta disciplina, bem como para outras duas, em especial, consideradas pelos que teorizam acerca da relação entre sistema educacional e a ideologia do nacionalismo patriótico, como fundamentais para o processo de assimilação da referida ideologia: Língua e História pátrias.

Geografia, história, língua: eis as ‘ferramentas’- distintas, mas complementares entre si -, da burguesia para, via escola, criar a unidade do Estado-nação. Acreditamos que a delimitação geográfica das fronteiras da nação (caracterizada pela tradição comum e pela mesma língua), isto é, do território, foi um dos principais pontos de sustentação do Estado nacional, preocupado com o movimento do capital, que ora reclamava uma unidade (interna) e uma independência (externa) nacionais, simultaneamente (VLACH, 1989, p. 42).

Rápida consulta nos primeiros currículos prescritos para o Imperial Colégio de Pedro II nos permite perceber a presença muito acanhada destas três disciplinas. Em número e horas/aulas, as letras clássicas superam em importância, de forma inconteste, as disciplinas que Vlach (1988, 1989, 1990) considera basilares num projeto de inculcação do nacionalismo patriótico.

Outro ponto que colabora para a descrença na função considerada por esta autora quase que única, assumida pela Geografia escolar (difusão da ideologia do nacionalismo patriótico), é o fato de que quando foi criada uma cadeira específica para abordar de forma

---

<sup>54</sup> **Corografia** (do grego  $\chi\omicron\rho\omicron\varsigma$  khōros; “lugar” +  $\gamma\rho\acute{\alpha}\phi\epsilon\iota\nu$  graphein, “descrever”, “descrição de um país”, pelo latim *chorographia*) foi a especialidade da Geografia que se dedica ao estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões, mais concretamente «estudo geográfico particular de uma região ou de um país» ou «compêndio que trata do estudo geográfico de uma região ou de um país». A descrição corográfica clássica incluía em geral uma referência mais ou menos circunstanciada à historiografia local e um estudo demográfico e antropológico das povoações descritas. Exemplos clássicos de estudos corográficos são as obra **Corografia Brasileira**, uma das primeiras publicações feitas no Brasil, e a **Corografia Açórica**, uma das primeiras descrições geográficas e políticas publicada sobre os Açores.

O termo **corografia**, entendido como a descrição de regiões ou localidades, foi introduzido por Ptolomeu, em contraposição a **geografia**, a descrição global da Terra, e amplamente utilizada entre os séculos XVII e XIX, tendo no geógrafo alemão Bernhardus Varenius um dos principais responsáveis por sua divulgação. Ao usar este termo, Varenius pretendia reforçar, sobretudo, a característica de delimitar e descrever regiões individuais da Terra. Nesse sentido, a corografia correspondeu a um estágio taxonômico e descritivo da Geografia, que foi suplantado pela corologia e pelo recurso às monografias regionais introduzidas por Carl Ritter.

A corografia esteve em grande voga na primeira metade do século XIX, sendo depois paulatinamente substituída pela geografia regional à medida que a descrição dos lugares se foi integrando no contexto mais vasto do ambiente em que se inserem e as questões históricas foram sendo relegadas para outros âmbitos disciplinares. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Corografia>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

detalhada aspectos da Geografia brasileira (mais precisamente uma “análise” corográfica do país), no caso, a Corografia Brasileira e História do Brasil, resultante, como já foi exposto, do desdobramento dos conteúdos das disciplinas Geografia e História em 1857 (Decreto nº 2006 de 24 de outubro), esta foi alocada pelos legisladores nas últimas séries do curso secundário do Imperial Colégio de Pedro II (exceção do período que vai de 1857 a 1861, quando esteve alocada no quarto e quinto anos), em um período marcado pela baixa frequência de estudantes nestas séries<sup>55</sup>, em decorrência do desprestígio enfrentado pelo curso era objeto, naquele momento, de intensa concorrência dos cursos de preparatórios.

Em seguida apresenta-se um resumo das reformas implantada no período imperial, notadamente no Colégio Pedro II:

Segundo os discursos dos seus fundadores, O colégio Pedro segundo foi inspirado nos colégios franceses do período napoleônico, inspiração que poderia aproximar-se do estilo militar, embora tivesse sido nomeado um clérigo, o bispo de Anemuria, como primeiro reitor do instituto, fato que gerava críticas quanto ao caráter a ser impresso.

A história era ensinada em duas aulas, a partir da 6ª. série, em um total de 25 lições ou aulas, correspondendo a seis anos ou aulas de estudos dessa disciplina.

Nas reformas subseqüentes encontramos o ensino de história especificado por períodos mais definidos, com pode ser visto nos programas de 1855 as 1901:

Em 1855:

- **Geografia e história moderna (3º. Ano).**
- **Geografia e história Moderna e Corografia Brasileira e História Nacional (4º. Ano).**
- **Geografia e História Antiga (5º. Ano).**
- **Geografia e História da Idade Média (6º. Ano).**

Em 1857:

- História Sagrada (1º. Ano).
- História da Idade Média (3º. Ano).
- **História Moderna e Contemporânea e Corografia e História do Brasil (4º. Ano).**
- **Corografia e História do Brasil (5º. Ano).**
- História Antiga (6º. Ano).

Em 1862:

- História Antiga (2º. Ano).
- História Antiga (3º. Ano).
- História da Idade Média (4º. Ano).
- História da Idade Média (5º. Ano).
- História Moderna (6º. Ano).
- **Corografia e História do Brasil (7º. Ano).**

Em 1870:

- História Sagrada (1º. Ano).
- História Antiga (4º. Ano).
- História Moderna (6º. Ano).

<sup>55</sup> A maioria dos estudantes abandonava o curso no Collégio Pedro II em função da possibilidade de realização dos exames de preparatório e o conseqüente ingresso nas academias de ensino superior. O número de alunos nas últimas séries era irrisório, a tal ponto de ter ano em que houve, apenas, um concluinte do bacharelado em Letras.

**- História e Corografia do Brasil (7º. Ano).**

Em 1876:

- Religião e História Sagrada (1º. Ano).
- História Antiga e Média (4º. Ano).
- História Moderna e Contemporânea (5º. Ano).
- História do Brasil (7º. Ano).

Em 1878:

- História Antiga e média (4º. Ano).
- História moderna e contemporânea (4º. Ano).
- **História e Corografia do Brasil (7º. Ano).**

Em 1881:

- História Sagrada (1º. Ano).
- História Geral (5º. Ano).
- História do Brasil (7º. Ano).

Em 1901:

- História Universal (4º. Ano).
- História Universal (5º. Ano).
- História do Brasil (6º. Ano). (BITTENCOURT, 2008, p. 101-102).

As palavras grafadas em negrito representam a influência das reformas no ensino de Geografia, ou na disciplina de Geografia no contexto do currículo. Nesse sentido, percebe-se que a Geografia esteve presente no contexto das reformas curriculares, com grande ênfase na reforma de 1855, porém, sem nenhuma referência nas reformas de 1881, a última implantada ainda no regime imperial, nem à reforma de 1901, a primeira implantada no período republicano.

Se a pretensão principal dos legisladores era fazer desta disciplina instrumento fundamental na difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, pensamos que a sua presença deveria ter sido garantida no maior número de séries possível, e preferencialmente naquelas cujos objetivos ideológicos pudessem alcançar o maior número possível de estudantes.

Deve-se acrescentar, ainda, o fato de os compêndios aprovados para uso de professores e alunos, geralmente, serem versões ou mesmo originais de manuais franceses, como bem se pode perceber na legislação de 1856, sobre a qual Chizzotti (1975, p. 64 citado por ROCHA, 1994, p. 65) faz o seguinte comentário: “É francês o programa, são franceses os textos e compêndios de quase todas as matérias, inclusive o Manuel du Baccalaureat e o Atlas Delamanche, em uso nos liceus parisienses em total desacordo com situações elementares da vida brasileira”.

Como pode contribuir uma disciplina escolar para a consolidação da forma Estado-nação no Brasil, se ela se prestava a explicar para os alunos, de forma detalhada,

inclusive, a Geografia francesa ou aquela que o governo francês, responsável pela seleção de conteúdos programáticos, considerava interessante de ser naquele país difundida?

É apreensível o fato de que a contribuição da Geografia escolar para a inculcação do nacionalismo patriótico seria exatamente a de, através principalmente do ensino acerca das bases físicas de um país, disseminar a ideia de que havia uma identidade entre as pessoas que nasceram num mesmo território nacional. Ora, como pode então a Geografia ensinada no Brasil, no período que por nós está sendo estudado, ter alcançado tal intento se, na maioria das vezes adotamos fielmente os conteúdos ensinados na França, bem como estudamos nos livros produzidos naquele e para aquele país, na língua, muitas vezes, daquele país?

Somando-se a estes três pontos levantados, questionamos se o alcance que teria o uso de disciplinas escolares no Brasil para difundir uma ideologia do nacionalismo patriótico, sabendo-se que, até a década de 1930, inexistia um sistema nacional de educação, além do que, anos antes da criação dos exames de preparatórios e mesmo do Imperial Colégio de Pedro II, o Ato Institucional de 1834 dava liberdade total para as Províncias legislarem sobre a educação primária e secundária em seus territórios, permitindo que elas estipulassem inclusive o que e como seria ensinado (realidade que seria tentada controlar através da criação do próprio Colégio Pedro II e as medidas de equiparação que passaram a ser propostas em seguida).

Além disso, devemos questionar: qual seria a eficácia da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico via estabelecimentos escolares, se a maioria da população, nem ao menos acesso às escolas de ler e escrever (como se denominavam naquela época as escolas primárias) de fato tinha naquela época?

Sem dúvida alguma, se pretendeu, em alguns momentos da história brasileira, que a Geografia escolar contribuísse para incutir a ideologia do nacionalismo patriótico tão necessário que era para a expansão das relações capitalistas no país (a exemplo do período em que vigorou o Estado Novo e as políticas estatais eram marcadamente nacionalistas, inclusive as voltadas para o campo educacional). As evidências históricas, porém, nos levam a crer que não foi este o principal objetivo que motivou os nossos legisladores, quando resolveram incluir o ensino desta disciplina, pela primeira vez, em nossas escolas (ROCHA, 1994).

Nessa época, nas escolas brasileiras ainda não se ensinava Geografia, pois ela ainda não existia como matéria acadêmica. A Geografia, até a segunda metade do século XIX,

limitava-se apenas a descrições e a estudos feitos pelas grandes navegações, quer fossem nas Américas, na África ou na Ásia, narradas por cronistas, catequistas e viajantes.

Foi somente após a segunda metade do citado século que ela tomou caráter acadêmico. Passou a não só localizar, como também, a delimitar a área de ocorrência dos fatos, procurando explicar causas e conseqüências. Somente por volta de 1850, dois cientistas apareceram para dar novos rumos à Geografia. Seus nomes não podem ser esquecidos: são Humboldt e Ritter, edificadores da ciência geográfica (VIEIRA; SANTOS, 1966; MORAES, 1989).

O ensino secundário desenvolveu-se bastante no século XIX, com a fundação de vários liceus, criados pelas províncias, sendo os mais importantes, o Liceu Provincial da Bahia, o Ateneu do Rio Grande do Norte; os Liceus de Taubaté e Curitiba, que se extinguiram por falta de alunos, e o Liceu do Maranhão; Colégio Paraense e o Ateneu Cearense, sendo que a presença oficial no processo educacional era insignificante, destacando-se as instituições religiosas e as iniciativas particulares.

Sem praticamente nenhuma participação do Estado no processo educacional brasileiro, surgiram algumas iniciativas particulares,

além dos padres da Congregação da Missão, tais como as dos jesuítas que, em 1842, tendo retornado ao Brasil, abrem os colégios em Desterro, Santa Catarina, Pernambuco, São Luis, Itu em São Paulo, entre os anos de 1845 e 1867; o Liceu Paraibano em 1842, o Ginásio Baiano de Abílio Cezar Borges em 1858; o Externato Aquino, no Rio de Janeiro, por Jaó Pedro de Aquino em 1864; o Colégio Brandão em Cajazeiras na Paraíba em 1866; o Colégio Abílio no Rio de Janeiro em 1871 e em Barbacena em 1881 (MIRANDA, 1966, p. 51).

Neste capítulo fez-se a discussão sobre o ensino de geografia na perspectiva da evolução da educação no Brasil. Entrar nessa discussão é perceber a riqueza sobre a história da educação no Brasil e sobre a história da disciplina de geografia no país. De acordo com a disposição do texto que foi dividido em Brasil Colônia e Império, muitos dados foram identificados proporcionando descobertas valiosas.

Neste estudo ficou clara a importância de se estudar o passado para se compreender o presente. Neste caso, percebe-se que a educação no Brasil começou no século XVI, patrocinada pelos Jesuítas que implantaram várias escolas no território brasileiro e que se tornaria responsável pelas primeiras aulas, notadamente no período do Brasil Colônia.

Os Jesuítas exerceram a missão de fundar escolas e ensinar por um período de mais de 200 anos deixando um conjunto de edificações e de ensinamentos que ainda hoje podem ser percebidos na realidade da educação brasileira.

Durante o período imperial o sistema escolar, claro muito pequeno, foi mantido pela monarquia e ampliado de forma discreta. O fato mais importante, no que se refere ao sistema educacional foi a criação, em 1837, do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, então, sede da monarquia. Esse colégio continua em atividade, transformado em Autarquia Federal pelo Decreto-Lei No. 245 de 28 de fevereiro de 1967.

Na elaboração do texto pode-se perceber as diferentes reformas que foram implementadas na educação durante o regime imperial. Nessas reformas percebe-se a permanência na maioria delas da disciplina de geografia, contribuindo assim, para que a geografia garantisse o seu lugar no contexto das disciplinas ministradas nas poucas escolas em funcionamento.

## **4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL REPUBLICANO: a inserção da disciplina na escola e suas diferentes fases**

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas e ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa forma, uma sociedade é mais de um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um: é o todo ao mesmo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2007, p. 37).

A periodização do estudo sobre o ensino de geografia no Brasil reservou para esse capítulo a discussão sobre a geografia escolar no contexto da república no Brasil. Nesse sentido entender como ocorreu a inserção da disciplina Geografia na escola e suas diferentes fases na história da educação no Brasil republicano? Para isso tem-se como objetivo **apresentar** uma análise sobre a evolução do ensino de Geografia e sua inserção nas várias reformas da educação no Brasil, com uma discussão superficial nos períodos colonial e imperial, e um aprofundamento no período republicano.

O período republicano brasileiro marca uma importante realidade história no que se refere a questões históricas, econômicas e sociais. Esse período, também, é muito rico em se tratando de história da educação tendo em vista às mudanças acontecidas no cenário brasileiro. Esse capítulo mostrará de forma simplificada alguns aspectos sobre a história da educação no Brasil, com ênfase central na história da disciplina de geografia e sua consolidação no contexto da educação. Para isso, esse estudo foi dividido em fases com o intuito de proporcionar melhor compreensão.

### **4.1 A primeira fase da geografia na escola de 1891 até 1934**

O contexto da primeira fase do ensino de Geografia na escola está inserido em cenário histórico denominado pela história de República Velha que é o período compreendido entre 1889, que marca a proclamação da República em 15 de novembro de 1889 na Praça da Aclimação, atual Praça 15 de novembro no centro do Rio de Janeiro-RJ liderada pelo Marechal Deodoro da Fonseca e o ano de 1930 que corresponde ao fim da Velha República e início da Era Vargas. Este período é marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil firmou-se como um país exportador de café, e a

indústria deu um significativo salto. Na área social, várias revoltas e problemas sociais aconteceram no território brasileiro.

A Constituição de 1891 (Primeira Constituição Republicana) após o início da República havia a necessidade da elaboração de uma nova Constituição, pois a antiga ainda seguia os ideais da monarquia. A constituição de 1891 garantiu alguns avanços políticos, embora apresentasse algumas limitações, pois representava os interesses das elites agrárias do país. A nova constituição implantou o voto universal para os cidadãos (mulheres, analfabetos, militares de baixa patente ficavam de fora). A constituição instituiu o presidencialismo e o voto aberto.

República das Oligarquias O período que vai de 1894 a 1930 foi marcado pelo governo de presidentes civis, ligados ao setor agrário. Estes políticos saíam dos seguintes partidos: Partido Republicano Paulista – PRP e Partido Republicano Mineiro – PRM. Estes dois partidos controlavam as eleições, mantendo-se no poder de maneira alternada. Contavam com o apoio da elite agrária do país. Dominando o poder, estes presidentes implementaram políticas que beneficiaram o setor agrário do país, principalmente, os fazendeiros de café do oeste paulista. Surgiu neste período o tenentismo, que foi um movimento de caráter político-militar, liderado por tenentes, que faziam oposição ao governo oligárquico. Defendiam a moralidade política e mudanças no sistema eleitoral (implantação do voto secreto) e transformações no ensino público do país. A Coluna Prestes e a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana foram dois exemplos do movimento tenentista.

Política do Café-com-Leite a maioria dos presidentes desta época eram políticos de Minas Gerais e São Paulo. Estes dois estados eram os mais ricos da nação e, por isso, dominavam o cenário político da república. Saídos das elites mineiras e paulistas, os presidentes acabavam favorecendo sempre o setor agrícola, principalmente do café (paulista) e do leite (mineiro). A política do café-com-leite sofreu duras críticas de empresários ligados à indústria, que estava em expansão neste período. Se por um lado a política do café-com-leite privilegiou e favoreceu o crescimento da agricultura e da pecuária na região Sudeste, por outro, acabou provocando um abandono das outras regiões do país. As regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste ganharam pouca atenção destes políticos e tiveram seus problemas sociais agravados.

Essa Política dos Governadores, montada no governo do presidente paulista Campos Salles, visava manter no poder as oligarquias. Em suma, era uma troca de favores

políticos entre governadores e presidente: o presidente apoiava os candidatos dos partidos governistas nos estados, enquanto estes políticos davam suporte a candidatura presidencial e também durante a época do governo.

O coronelismo – a figura do “coronel” – era muito comum durante os anos iniciais da República, principalmente nas regiões do interior do Brasil. O coronel era um grande fazendeiro que utilizava seu poder econômico para garantir a eleição dos candidatos que apoiava. Era usado o voto de cabresto, em que o coronel (fazendeiro) obrigava e usava até mesmo a violência para que os eleitores de seu “curral eleitoral” votassem nos candidatos apoiados por ele. Como o voto era aberto, os eleitores eram pressionados e fiscalizados por capangas do coronel, para que votasse nos candidatos indicados. O coronel também utilizava outros “recursos” para conseguir seus objetivos políticos, tais como: compra de votos, votos fantasmas, troca de favores, fraudes eleitorais e violência.

O Convênio de Taubaté essa foi uma fórmula encontrada pelo governo republicano para beneficiar os cafeicultores em momentos de crise. Quando o preço do café abaixava muito, o governo federal comprava o excedente de café e estocava. Esperava-se a alta do preço do café e então os estoques eram liberados. Esta política mantinha o preço do café, principal produto de exportação, sempre em alta e garantia os lucros dos fazendeiros de café.

A crise da República Velha e o Golpe de 1930 Em 1930 ocorreriam eleições para presidência e, de acordo com a política do café-com-leite, era a vez de assumir um político mineiro do PRM. Porém, o Partido Republicano Paulista do presidente Washington Luís indicou um político paulista, Julio Prestes, a sucessão, rompendo com o café-com-leite. Descontente, o PRM junta-se com políticos da Paraíba e do Rio Grande do Sul (forma-se a Aliança Liberal) para lançar a presidência o gaúcho Getúlio Vargas. Júlio Prestes sai vencedor nas eleições de abril de 1930, deixando descontentes os políticos da Aliança Liberal, que alegam fraudes eleitorais. Liderados por Getúlio Vargas, políticos da Aliança Liberal e militares descontentes, provocam a Revolução de 1930. É o fim da República Velha e início da Era Vargas.

Especificamente referindo ao ensino de geografia, optou-se por fazer essa discussão inicial a partir de 1891 por marcar a promulgação da primeira constituição republicana, publicada exatamente em 1891 e, também, por marcar o ano de realização da primeira reforma da educação brasileira idealizada por Benjamin Constant nesse mesmo ano.

No entanto, é preciso contextualizar sobre o ensino de geografia. Logo no início do período republicano, no ano de 1890, foi criado o *Pedagogium*<sup>56</sup>, que teve como 1º. diretor Joaquim José Meneses de Vieira e que se destacou como centro de estudos educacionais, de pesquisa, aperfeiçoamento do magistério, funcionando como órgão coordenador das atividades culturais e pedagógicas do País, que passou para a municipalidade do Rio de Janeiro em 1896 (MIRANDA, 1966, p. 60) e que contribuiu para o ensino de geografia.

A evolução educacional brasileira não aconteceu de maneira uniforme: se nos primeiros 300 anos de nossa vida colonial não tivemos um “sistema” escolar (sobretudo após a expulsão dos jesuítas – 1759), enquanto na Europa já existiam escolas e Universidade (como a própria Universidade de Coimbra, de onde saíram os jesuítas que iniciaram o processo de educação no Brasil e tantas outras, como, por exemplo, Sorbonne); a situação não mudou muito depois da Proclamação da Independência, (1822).

O sistema escolar do Império, (1822-1889), foi apenas o que Dom Pedro I criou, restringindo-se ao Colégio Pedro II, no nível médio, às escolas superiores criadas por Dom João VI e as de Direito de Olinda e São Paulo, (1827) (LIMA, s. d. p. 109), mostrando como o processo de educação no Brasil era planejado onde se criava apenas uma escola de Nível Médio, o Colégio Pedro II (criado em 02 de dezembro de 1827), no Rio de Janeiro, e fundaram-se escolas de nível superior, principalmente de Direito, em Olinda e São Paulo. Neste é que criavam escolas de nível superior sem que existisse uma rede de escolas de nível médio. Aí, perguntamos: de onde viriam os alunos para frequentar estas escolas superiores?

Cerca de 50 anos após a expulsão dos jesuítas, (1808), quando a Corte Portuguesa chegou ao Brasil, é que começaram os primeiros vislumbres da educação e difusão cultural (imprensa, academias, museus), bem como os mencionados liceus de artes e ofícios, primeiro

---

<sup>56</sup> Os museus pedagógicos tiveram muita importância na Europa no final do século XIX e início do século XX, sendo que os países que ainda não possuíam um eram considerados atrasados em termos de educação. A ideia do museu pedagógico brasileiro surgiu em 1882, em virtude da reforma do ensino realizada por Rodolfo Dantas, e ainda tendo como apoio o parecer do projeto de ensino primário de Rui Barbosa. Mas foi apenas em 1890, no Rio de Janeiro, que ocorre a fundação do *Pedagogium*, cuja principal proposta era a de ser um centro para impulsionar reformas e melhorias no ensino nacional, dando ênfase principalmente ao ensino nas escolas normais, agindo como um centro nacional de controle e coordenação das atividades pedagógicas no país. O *Pedagogium* contava também com a **Revista Pedagógica**, um órgão de veiculação das idéias e propostas discutidas na instituição, revista que teve um grande peso na sua época. Contudo, dois anos apenas após a sua fundação, o *Pedagogium* perdeu o seu caráter de nacionalidade, tendo sua ação reduzida à esfera estadual, perdendo assim parte de sua força, e só não foi fechado por um descuido das autoridades públicas, que se esqueceram de fazê-lo. E, em 1896, a **Revista Pedagógica** saiu de circulação. Contudo, com instalações inadequadas, o que levou a instituição a trocar de endereço por diversas vezes e com poucas verbas e funcionários, aos poucos a instituição foi perdendo força e sua importância diminuindo, até seu fechamento por completo, no ano de 1919, e ainda tendo o seu acervo um destino desconhecido. O *Pedagogium* teve um grande valor na educação brasileira da época. Disponível em: <[http://www.psicologia.ufrj.br/boletimip/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=16](http://www.psicologia.ufrj.br/boletimip/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=16)>. Acesso em: 09 abr. 2011.

sintoma de trabalho livre na Colônia. Por incrível que pareça somente com a ocupação da Europa por Napoleão Bonaparte foi que ocorreram os primeiros benefícios culturais no Brasil, exatamente trazidos pela Família Real, que veio para o Brasil.

No Período Imperial, o sistema público de ensino era feito nos LICEUS (espécies de Pedro II provinciais) e das Primeiras Escolas Normais (LIMA, s. d. p. 109).

Em síntese, nota-se que, no processo educacional brasileiro,

durante 259 anos, de 1500-1759), os jesuítas mantiveram, quase clandestinamente, uma “rede” escolar de caráter estritamente profissional (preparação de clérigos e de amanuenses) “rede, contudo que provavelmente nunca deve ter alcançado, mesmo em seu auge, número superior a 3.000 (Três mil) alunos. A única oportunidade escolar da colônia em quase três séculos de história (LIMA, s. d. p. 23).

E que depois da expulsão dos jesuítas,

nos 130 anos seguintes de 1759 a 1889 (Proclamação da República) a [...] colônia deixou de ter escolas, mesmo para a rarefeita elite colonizadora que (constituídas de mascates), facilmente transportou seus rebentos para os portos europeus, onde navios despejavam madeira, açúcar e ouro, arrancados da feitoria pelos escravos (LIMA, s. d. p. 23).

Isso por que era mais fácil mandar os filhos estudar fora do que manter uma rede escolar no Brasil.

A característica principal das nossas escolas durante a colônia até a expulsão dos jesuítas é que eram estritamente profissionais (clérigos e amanuense) e depois da independência, mas já a partir de Dom João VI, também a criação de escolas profissionais (Química, Cirurgia, Militar, Agronomia, etc.).

Em resumo, os estudiosos de educação brasileira, como Lauro de Oliveira Lima, dividem a história educacional em dez tópicos, sendo mais importante que, durante 300 anos de colônia, não tivemos uma estrutura escolar para ser utilizada pelo povo: os jesuítas, durante esse tempo, mantiveram 17 seminários de formação de clérigos. Com a expulsão dos jesuítas, ficou a Colônia sem qualquer tipo de escola. O Brasil cria cursos superiores sem curso elementar e médio. Entre 1840 e 1889, as províncias criaram os liceus (rapazes) e as escolas normais moças e iniciaram a criação do curso elementar nas cidades e vilarejos (omissão total do poder central) somente por iniciativa particular.

Em 1930, é criado oficialmente o Ministério da Educação (MEC) e Saúde e implanta-se o ensino seriado. O empresariado empolga o setor médio (90%) pela omissão de ação governamental (explosão do ensino médio). O MEC passa a atuar poderosamente, de 1930 a 1962, (Reformas Campos e Capanema), ocasião em que perde suas funções com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases. Os estados começam a ampliar a rede oficial de ensino médio (LIMA, s. d. p. 91-92).

Dentro de todo o processo de Educação no Brasil, será dado enfoque especial no que se refere ao ensino da geografia no decorrer desse processo. “A geografia como matéria escolar não só foi a primeira, como, também, em grande parte, a base de direcionamento das preocupações e ações iniciais das formas institucionalizadas que surgiram depois” (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

Sendo assim,

O ensino de geografia escolar no Brasil teve início no ano de 1837, quando esta passou a ser lecionada, junto com história, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Sua função era basicamente, servir de suporte para a construção, junto aos alunos, da idéia de identidade nacional, reforçando a questão do nacionalismo patriótico, função que, aliás, parecia estar presente também nos objetivos das diferentes sociedades criadas na América Latina (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Nesse sentido, o ensino secundário, no Império, restringia-se ao Imperial Liceu Pedro II, fundado durante a regência do Marquês de Olinda. Sobre o Imperial Colégio Pedro II, pode-se destacar:

Durante o Império, o ensino secundário esteve quase sempre nas mãos de particulares. Como não havia grande procura, o número de escolas era suficiente para atender a demanda que havia na época.

Em 1837 o Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos apresentou ao Regente Pedro de Araújo Lima uma proposta para a organização do primeiro colégio secundário oficial do Brasil. Pereira de Vasconcelos acreditava que a instrução pública seria melhor do que a particular, que se mostrava inadequada, por ser oferecida em salas precárias e por professores mal preparados.

O Colégio de Pedro II, cuja primeira sede se situa na atual Avenida Marechal Floriano, no centro do Rio de Janeiro, originou-se do Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, por Frei de Guadalupe, "para criação de meninos nas costas da igreja de São Pedro". Recebeu diversos nomes: Seminário de São Joaquim, e Imperial de São Joaquim até receber a denominação de Colégio de Pedro II. Transformou-se em Instituto de Ensino Secundário pelo decreto de dois de dezembro de 1837 que dizia:

Art. 1. - O Seminário de São Joaquim é convertido em colégio de instrução secundária.

Art. 2 - Este colégio é denominado Colégio de Pedro II.

Art. 3 - Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia. "...

A inauguração e o começo das aulas ocorreram no dia 25 de março de 1838. Estavam presentes o jovem imperador e suas irmãs, o regente Pedro de Araújo Lima, assim como todos os Ministros de Estado. Estas presenças ilustres demonstravam a importância política que o colégio teria, desempenhando outros papéis além da instrução. O colégio de Pedro II recebeu atenções especiais na sua organização e orientação. Buscava-se o apoio daqueles que compunham a "boa sociedade", que dependia de bons governantes, de bons administradores e de bons agentes civilizadores como, por exemplo, o médico, o romancista, e o professor de História. Afinal era uma Instituição aristocrática destinada a oferecer "a cultura básica necessária às elites dirigentes", a "boa sociedade" formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Torna-se necessário lembrar que, quando a população brasileira girava em torno de 8.800.000 habitantes, apenas 1,2% era de alunos matriculados nas escolas do Império. O Pedro II tornou-se um símbolo de civilidade. Mantido pelo Imperador, era o padrão de ensino secundário e a única Instituição a realizar os exames que possibilitavam o ingresso nos cursos superiores. O aluno que completasse o curso recebia o título de Bacharel em Ciências e Letras e tinha acesso direto às Academias. D. Pedro, que costumava referir-se a ele como "seu colégio", escolhia os professores, assistia às provas e conferia as médias. Em 1874 o prédio do colégio passou por uma grande reforma. Bethencout da Silva, discípulo do arquiteto Grandjean de Montigny, alterou o antigo seminário. O salão nobre, o famoso Salão D. Pedro, foi inaugurado em 1875. A partir desta data tornou-se o local onde os bacharéis em letras, os doutores em medicina e as turmas de graduados do colégio recebiam seus diplomas. O último ato público do Governo de Pedro II, em 14 de novembro de 1889, ocorreu dentro do colégio com o Imperador presidindo um concurso para professores de Inglês. Nos primeiros tempos republicanos o colégio passou a se chamar Ginásio Nacional, mas retomou o nome de Pedro II mantendo-o até os nossos dias. Foram alunos do colégio grandes nomes da vida política e literária do Brasil, entre eles Gonçalves Dias, Capistrano de Abreu, Coelho Neto, Euclides da Cunha e os futuros Presidentes da República, Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca e Washington Luís<sup>57</sup>.

O ensino de Geografia, ora junto ora separado, sempre figurava entre as humanidades obrigatórias. Os principais professores da disciplina Geografia nesse período foram

Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho, ambos os professores do Colégio Pedro II, são considerados os primeiros e os principais responsáveis pela configuração da linha de orientação desse novo campo (o da geografia), a qual o próprio Delgado de Carvalho denominou de orientação moderna, influenciada pelas obras de Humboldt e Ritter e que proponha, para âmbito do seu ensino, o rompimento com a geografia mnemônica, predominante até então (OLIVEIRA, 2007, p. 89).

Nessa época, não havia produção de material didático no Brasil, sendo que uma das primeiras publicações foi, em 1868, um atlas organizado pelo professor maranhense Cândido Mendes de Almeida (PEDROSO, 1966).

Durante praticamente todo o século XIX, marcado profundamente por relações escravistas de produção e por acesso ao ensino escolar por uma minoria da população, a geografia escolar brasileira resumia-se a pouco mais do que o Colégio Pedro II e as influências geradas a partir dele, que tinham como função desempenhar o papel de disciplina da nacionalização. É importante destacar que as sociedades

<sup>57</sup> Disponível em: <[http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao\\_pedroii.html](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html)>. Acesso em: 09 abr. 2011.

geográficas brasileiras também tiveram um papel fundamental na consolidação da institucionalização da geografia universitária (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Em decorrência de o Brasil não possuir informações geográficas, de modo geral, eram provenientes de informações colhidas por viajantes estrangeiros. Entre eles se destacaram os trabalhos de Saint-Hilaire merecendo também destaque as descrições feitas pelo Visconde de Taunay sobre São Paulo e Mato Grosso e de Couto Magalhães sobre Goiás, realizadas durante a segunda metade do século XIX (PEDROSO, 1966, p. 480).

Sobre o trabalho de Saint-Hilaire, é importante destacar:

Augustin-François-César Prouvençal de Saint-Hilaire, *ditto* Auguste de Saint-Hilaire (1779 - 1853). Naturalista francês nascido em Orléans, com passagens pela América do Sul, cujos relatos são documentos de grande valor histórico sobre a vida e os costumes brasileiros na primeira metade do século XIX, aonde chegou a declarar: *Ou o Brasil acaba com a saúva, ou a saúva acaba com o Brasil*. Saúva é a designação comum aos insetos himenópteros, da família dos formicídeos, gênero *Atta* Fabr, distribuído por todo o Brasil. As saúvas são cortadeiras e carregadeiras, utilizando as folhas cortadas e outras substâncias para cultivarem o fungo com que se alimentam. É considerada a mais importante das pragas agrícolas do Brasil. São sociais, e vivem em formigueiros subterrâneos, formados de várias panelas, canais e olheiros. Estudou morfologia vegetal na obra de Goethe e especializou-se em botânica, chegando a lecionar em Paris, no Jardin du Roi, mais tarde Museu de História Natural. Quando esteve no Brasil (1816-1822), percorreu os atuais estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Colheu grande quantidade de material orgânico e mineral, além de dados etnográficos e descreveu o aspecto da flora em cada região visitada, enriquecendo a fitogeografia florística e a fitogeografia ecológica com sua interpretação do complexo *meio físico-planta*, referente às plantas estudadas. Classificou duas famílias, muitos gêneros e mais de mil espécies novas da flora brasileira. Reuniu uma coleção de seis a sete mil espécies de plantas para o Museu de História Natural de Paris. Entre seus livros sobre o Brasil estão *Plantes usuelles des brésiliens* (1824), *Histoire des plantes les plus remarquables du Brésil et du Paraguay* (1824) e *Flora Brasiliae meridionalis* (1825-1832, 3 v. colab. Jussieu & Cambessèdes), além de vários outros relatos publicados e traduzidos (1822-1887) sobre suas viagens ao interior das províncias<sup>58</sup>.

Após a Proclamação da República, (1889), o ensino no Brasil, com presença a oficial no sistema educacional, passou por uma série de mudanças. Foram várias reformas que atingiram profundamente o conteúdo e a estrutura (PEDROSO, 1966, p. 480), conforme apresentação abaixo.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AugusteS.html>>. Acesso em: 09 abr. 2011.

#### 4.1.1 Reforma Benjamin Constant – 1891<sup>59</sup>

A primeira grande reforma realizada, logo no início da República, 1891, foi radical, tendo sido realizada por Benjamin Constant, criando o ensino livre e exames de madureza<sup>60</sup> prestados perante as escolas superiores.

A **Geografia**, então unida à História, aparecia duas vezes: em primeiro lugar, a Geografia Geral<sup>61</sup>, juntamente com a História Universal; e em segundo plano a Corografia do Brasil, ao lado de História do Brasil.

No que se refere ao ensino, a matéria era simplesmente mnemônica, com o objetivo apenas de fixação dos fatores homogêneos e dos números referentes a superfície, população etc. (PEDROSO, 1966, p. 480).

#### 4.1.2 Lei Epiácio – 1901<sup>62</sup>

Esta lei foi a segunda reforma realizada no período republicano, tendo sido elaborada em 1901, pelo Dr. Epiácio Pessoa, então ministro do Interior do Governo Campos Sales.

Quanto à disposição da Geografia, tendo em vista o estado cultural da época, o currículo se achava organizado apenas para a aquisição de sólida cultura geral.

A geografia apareceria nas três primeiras séries: colocava-se entre as humanidades fundamentais e obrigatórias, como Português e Matemática.

<sup>59</sup> Implantada pelo Decreto No. 981 de 08 de novembro de 1890 e tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária.

<sup>60</sup> No dizer de Jorge Nagle, “este exame de madureza seria propriamente o instrumento com que o governo federal esperava obter a melhoria de todo o ensino secundário”. Disponível em: <<http://www.cristianismo.org.br/his-br03.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

<sup>61</sup> Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890\\_1a30nov/pdf31.pdf#page=9](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890_1a30nov/pdf31.pdf#page=9)>. Acesso em: 08 mar. 2011.

<sup>62</sup> Reforma que aprovou o Código dos Institutos Oficiais, Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. (Decreto nº 3.890, de 01/01/1901) 2. Essa reforma "admitiu a equiparação generalizada, beneficiando inclusive os estabelecimentos particulares e envolvendo a regulamentação, em âmbito nacional, de todo o ensino secundário e a fiscalização pelo Governo Federal dos estabelecimentos de ensino particulares e estaduais". (cf. DECRETO Nº 3.890 – Reforma Epiácio Pessoa. In: NÓBREGA, Vandick L. de. **Enciclopédia de legislação do ensino**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148304>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

O currículo era composto, na 1ª. série, de Cosmografia e Geografia Física dos Continentes e Oceanos; na 2ª. série, um estudo descritivo-explicativo dos países independentes e suas colônias e, na 3ª. série, um estudo geral do Brasil e dos estados, em particular.

Segue-se um exemplo de grade curricular, com o objetivo de mostrar a colocação da Geografia no currículo e o respectivo número de aulas semanais.

1º. Ano: Português (4), Francês (4), Italiano (2), **Geografia Física (3)**, Aritmética (5), Desenho (3) e Ginástica (2);  
 2º. Ano: Português (3), Francês (3), Italiano (2), Inglês (3), **Geografia humana (3)**, Aritmética e Álgebra (3), Desenho (2) e Ginástica (2);  
 3º. Ano: Português (3), Francês (2), Inglês (3), Italiano (2), Latim (3), **Corografia do Brasil (3)**, Álgebra (3), Geometria Plana ((3), Desenho (2) e Ginástica (1);  
 4º. Ano: Português (2), Francês (1), Inglês (2), Alemão (3), Latim (3), Grego (3), História Universal (3), Álgebra (1), Geometria no Espaço e Trigonometria (3), Desenho (1) e Ginástica (1);  
 5º. Ano: Literatura Geral (2), Inglês (1), Alemão (3), Latim (3), Grego (3), História Universal (3), Física e Química (4), História Natural (2), Mecânica e Astronomia (3) e Ginástica (1);  
 6º. Ano: Literatura Brasileira (2), alemão (3), Grego (3), História do Brasil (3), Física e Química (3) História Natural (5) e Psicologia e Lógica (6) (PEDROSO, 1966, p. 481).

A carga horária era de três aulas por semana e apenas nos três primeiros anos.

#### **4.1.3 Lei Carlos Maximiliano – 1915<sup>63</sup>**

A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, surge em função de se concluir que a Reforma de Rivadávia Correa<sup>64</sup> não poderia continuar. Esta reforma reoficializa o ensino no Brasil.

De acordo com esta reforma, “a geografia [...] era matéria fundamental exigida por todas as escolas. Seu estudo constava de três partes: Geografia Geral, Corografia do Brasil

<sup>63</sup> Promulgada em 1915, a Lei Carlos Maximiliano (Dec. 11530 de 18 de março de 1915). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148302>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

<sup>64</sup> A **Reforma Rivadávia Correa**, de 1911, pretendia que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

e Noções de Cosmografia” (PEDROSO, 1966, p. 482), sendo, portanto, idêntica a reforma anterior, ou seja, esta lei não influenciou muito no ensino de Geografia.

#### **4.1.4 Reforma Rocha Vaz – 1926<sup>65</sup>**

A reforma realizada em 1926 apresentou um currículo obrigatório, que tinha apenas como objetivo desdobrar os cursos preparatórios em ginásio de caráter formativo.

O número de aulas semanais era de três por semana, com exceção de Português e Matemática, que na 1ª. e 2ª. séries se elevava a quatro aulas por semana e assim se distribuía:

- 1ª. série – Português, Francês, **Geografia Geral**, Matemática, Instrução Moral e Cívica e Desenho;
- 2ª. série – Português, Francês, Inglês, **Geografia do Brasil**, Matemática e Desenho;
- 3ª. série – Português, Francês, Inglês, História Geral, Matemática e Desenho;
- 4ª. série – Português, Inglês, Latim, História Geral, Matemática, Física e Química, História Natural e Desenho;
- 5ª. Série – Literatura, Latim, Cosmografia, História do Brasil, Matemática, Física e Química e História Natural (PEDROSO, 1966, p. 483).

Na oportunidade, “surgiram melhores livros didáticos, entre os quais os de Delgado de Carvalho, já perfilhados à Escola Francesa” (PEDROSO, 1966, p. 483), principalmente de Geografia Humana.

Esta reforma foi elaborada pelo Professor Rocha Vaz, Diretor do Conselho Nacional de Ensino e reitor da Universidade do Rio de Janeiro.

#### **4.1.5 Reforma Francisco Campos – 1931**

A Reforma Francisco Campos resultou em mudanças importantes na estrutura educacional do Brasil. Nesse sentido, foi a

Reforma que dividiu o ensino comercial em dois cursos: o propedêutico de três anos e o técnico subdividido em secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador. Esta estrutura do ensino técnico comercial se completava com o curso de administração e finanças, em três anos, para a admissão ao qual era

<sup>65</sup> Decreto nº 16.782 - A, de 13/01/1925. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148306>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

exigido o diploma de perito-contador ou atuário. Notas: 1. Alguns meses após assumir o Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, Francisco de Campos propõe sua primeira reforma de ensino, relativa ao ensino superior, consubstanciada em três decretos: a) Criação do Conselho Nacional de Educação (Dec. 19850/31); b) Organização das Universidades brasileiras (Dec. 19851/31); Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Dec. 19852/31). 2. Uma semana depois o chefe do Governo provisório assinava, por proposta de Francisco de Campos, o Decreto 19890/31, que imprimiu ao ensino secundário uma nova organização, dividindo-o em dois ciclos: o 1º de cinco anos denominado curso fundamental e o 2º de dois anos que constituía o curso complementar. Este curso estava diversificado em três ramos, de acordo com os estudos superiores que o aluno visasse realizar. 3. Em 1931, ainda, pelo Decreto 20158 reorganizava o ensino comercial, dando-lhe nova orientação e estrutura; previu o serviço de orientação profissional e estabeleceu o regime de fiscalização para as escolas de comércio. (cf. Azevedo, F. A cultura brasileira. Brasília, Ed. UNB. 1963)<sup>66</sup>.

Esta Reforma foi decretada em 1931, com vigência a partir de 1932, dividindo o curso secundário em dois ciclos: o Ginásial, em cinco anos, e o complementar em dois anos.

Nessa reforma, o curso secundário ficou organizado conforme quadro 1 denominado de ciclo fundamental: Na análise do quadro observa-se que a disciplina de Geografia aparece em todas as séries, o que propicia formação de conteúdo geográfico indispensável a sólida formação intelectual, pois disciplina geografia está inserida no contexto de disciplinas como Português, Latim, História, Matemática dentre outras, o que caracterizaria a base para a formação de estudantes para ingresso no ciclo complementar.

Quadro 1 – Ciclo fundamental

Disciplinas	Séries
Português	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Latim	IV e V
Alemão	Facultativo
História	I, II, III, IV, V
<b>Geografia</b>	<b>I, II, III, IV, V</b>
Matemática	I, II, III, IV, V
Ciências físicas e naturais	I, II
Física	I, II, III, IV
Química	III, IV, V
História Natural	III, IV, V
Desenho	I, II, III, IV, V
Música (Canto orfeônico)	I, II, III

Fonte: Romanelli (2009, p. 135-136, grifo do autor).

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148301>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

A Geografia no ciclo complementar está dividida de acordo com o curso que o aluno pretende fazer em nível superior, no quadro a seguir é apresentada a distribuição de disciplinas para os candidatos que desejam ingressar no curso de Direito, sendo que geografia faz parte apenas da segunda série.

Quadro 2 – Ciclo complementar – para os candidatos à faculdade de Direito

Disciplina	Séries
Latim	I, II
Literatura	I, II
História	I
Noções de economia e estatística	I
Biologia geral	I
Psicologia e lógica	I
<b>Geografia</b>	<b>II</b>
Higiene	II
Sociologia	II
História da filosofia	II

Fonte: Romanelli (2009, p. 136, grifo do autor).

No quadro apresentado a seguir, que é destinado aos candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, que disciplina de Geografia não era ministrada para os alunos que pretendiam cursar essas faculdades.

Quadro 3 – Ciclo complementar – para os candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia

Disciplina	Séries
Alemão e Inglês	I, II
Matemática	I
Física	I, II
Química	I, II
História natural	I, II
Psicologia e Lógica	I
Sociologia	II

Fonte: Romanelli (2009, p. 136).

No quadro apresentado a seguir, que é destinado aos candidatos de Engenharia e Arquitetura percebe-se que disciplina de Geografia não era ministrada para os alunos que pretendiam cursar essas faculdades situação semelhante às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia.

Quadro 4 – Ciclo complementar – para os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura

Disciplina	Séries
Matemática	I, II
Física	I, II
Química	I, II
História natural	I, II
Geofísica e Cosmografia	I
Psicologia e Lógica	I
Sociologia	II
Desenho	II

Fonte: Romanelli (2009, p. 136).

Esse período, que se iniciou em 1932 com a chamada Reforma Francisco Campos, “resultou em um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, liderado por Francisco Campos, integrante da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Cassanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928”. (SAVIANI, 2008, p. 195).

O currículo ficou assim dividido:

as séries ginasiais constavam de: Português, Latim, **Geografia**, História, Matemática e Desenho em todas as séries; Francês nas 03 primeiras, Inglês da 3ª. a 4ª. Ciências Físicas e Naturais nas 02 primeiras; História Natural da 3ª. a 5ª. e Física e Química [...] nas 02 últimas (PEDROSO, 1966, p. 483, grifo nosso).

O curso complementar subdividia-se em pré-jurídico, pré-politécnico e pré-medico.

Como em toda reforma que se efetuava no sistema de ensino, essa também apresentou méritos e defeitos. No que se refere aos “méritos merecem menção a atualização do ensino das ciências naturais e sociais, a criação de cursos complementares especializados e o incentivo à criação de ginásios em todo o país”. (PEDROSO, 1966, p. 483).

Como defeitos,

o excesso do latim e o fato de colocar os estudos geográficos e históricos a respeito do Brasil como matéria caudatária dos programas. A geografia do Brasil e História figuravam como partes finais dos programas. E como estes fossem demasiadamente extensos, a matéria relativa ao Brasil praticamente desapareceria por falta de tempo durante o ano letivo (PEDROSO, 1966, p. 483).

Implica, portanto, num conhecimento parcial a respeito do Brasil, embora que nessa reforma “os livros didáticos [...] tenham melhorado bastante, notadamente os de Geografia, com trabalhos de Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho, A.G. Lima, Raja

Gabaglia, Moisés Gicovate e outros”. (PEDROSO, 1966, p. 483), autores propulsores do estudo geográfico brasileiro.

## 4.2 A segunda fase da geografia na escola de 1935 até 1964

### 4.2.1 Reforma Capanema – 1941

Constituiu-se em

reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da auto-imagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. Nesse período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa<sup>67</sup>.

Surgiu durante o Estado Novo, em 1941, por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação, após longa e cuidadosa consulta junto a educadores autorizados.

A disciplina de Geografia era ensinada em curso de 07 anos em dois ciclos: a) 1º. Ciclo (ginasial) em 04 séries; 2º. Ciclo (colegial) em 03 séries, subdividido em duas correntes, um intitulado curso científico e outra, clássico. Visava atender às tendências vocacionais dos estudantes ligadas ao período de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (SAVIANI, 2008, p. 195).

Ao mesmo tempo, com vistas a permitir, respectivamente, as modalidades metodológicas conhecidas por ciência ou de ordem técnica (curso científico), e a clássica ou de humanidades (clássico).

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

Do currículo ginásial constavam “Português, História, Geografia, Matemática, Desenho, Canto Orfeônico e Educação Física em todas as séries; Francês nas três primeiras e Inglês nas três últimas; Ciências e Latim na 3ª. e 4ª. e trabalhos manuais nas duas primeiras”. (PEDROSO, 1966, p. 483-484).

Desde a primeira reforma, realizada em 1891, foi somente na Capanema que a Geografia adquiriu importância, pois passou a ser lecionada em todas as séries, nos três cursos, como acontecia nos colégios europeus. O curso básico assim se distribuía:

1º. Ciclo

1ª. série: **Geografia Física dos Continentes e Oceanos**; 2ª. série: **Geografia Humana dos Continentes e Países**; 3ª. série: **Geografia Geral do Brasil**; 4ª. série: **Geografia Regional do Brasil**;

2º. Ciclo

1ª. série: **Geografia Física e Geografia Humana**; 2ª. série **Geografia das Principais Potências**; 3ª. série **Geografia do Brasil** (PEDROSO, 1966, 484, grifo nosso).

Os quadros a seguir mostram melhor a distribuição das disciplinas nessa reforma.

No quadro 5 são apresentadas as várias disciplinas referentes ao primeiro ciclo ginásial, formado, ao todo, por um currículo de quatro séries. O que se observa é que a disciplina geografia apareceria nas quatro séries. Nas duas primeiras era ministrada a disciplina de Geografia Geral, enquanto que nas duas últimas séries ermas ministradas a disciplina de Geografia do Brasil. Ambas as disciplinas estavam inseridas em um contexto de disciplinas dentre elas Português, Matemática, Latim, Inglês, Historia Geral e do Brasil, ciências naturais, dentre outras.

Quadro 5 – 1º. Ciclo – Ginásial com 4 séries

Disciplina	Séries
Português	I, II, III, IV
Latim	I, II, III, IV
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Matemática	I, II, III, IV
Ciências naturais	III, IV
Historia geral	I, II
Historia do Brasil	III, IV
<b>Geografia Geral</b>	<b>I, II</b>
<b>Geografia do Brasil</b>	<b>III, IV</b>
Trabalhos Manuais	I, II
Desenho	I, II, III, IV
Canto orfeônico	I, II, III, IV

Fonte: Romanelli (2009, p. 158, grifo do autor).

O Quadro 6 mostra a estrutura curricular do Curso Clássico, formada por três séries. Nessa análise percebe-se que a disciplina de Geografia fazia parte das três séries. Na primeira e segunda séries era ministrada a disciplina de Geografia Geral e na terceira série era ministrada a disciplina de Geografia do Brasil.

Quadro 6 – 2º. Ciclo – Curso Clássico com três séries

Disciplina	Séries
Português	I, II, III
Latim	I, II, III
Grego (optativo)	I, II, III
Francês	OPTATIVO
Inglês	OPTATIVO
Espanhol	I, II
Matemática	I, II, III
Historia geral	I, II
Historia do Brasil	III
<b>Geografia Geral</b>	<b>I, II</b>
<b>Geografia do Brasil</b>	<b>III</b>
Física	II, III
Química	II, III
Biologia	III
Filosofia	III

Fonte: Romanelli (2009, p. 158, grifo do autor).

No Curso Científico a disciplina de Geografia aparecia também, nas três séries e com a mesma disposição do Curso Clássico conforme pode ser visto no Quadro 7.

Quadro 7 – 2º. Ciclo – Curso Científico com três séries

Disciplina	Séries
Português	I, II, III
Francês	I, II
Inglês	I, II
Espanhol	I
Matemática	I, II, III
Física	I, II, III
Química	I, II, III
Biologia	I, II
Historia geral	I, II
Historia do Brasil	III
<b>Geografia Geral</b>	<b>I, II</b>
<b>Geografia do Brasil</b>	<b>III</b>
Desenho	II, III
Filosofia	III

Fonte: Romanelli (2009, p. 136, grifo do autor).

Esta reforma contribuiu muito para a melhoria do ensino, tendo, inclusive, “os livros didáticos melhorado bastante, adaptando-se, em grande parte à Geografia Moderna. O

Ministério da Educação, por sua vez, mandou editar o Atlas Escolar de excelente feitura”. (PEDROSO, 1966, p. 484).

#### ***4.2.2 Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4024 de 20/12/1961***

Esta foi uma grande reforma realizada na história educacional brasileira, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi orientada, inicialmente, pelo ministro Clóvis Salgado e promulgada no Governo de João Goulart.

A elaboração desta reforma pode ser considerada um retrocesso em relação à anterior, pois privilegiou algumas disciplinas em detrimento de outras, como “Português, História e Ciências Físicas; outras como o Latim, as línguas vivas e a Geografia sofreram inexplicável minoração”. (PEDROSO, 1966, p. 485).

Apesar de vários anos de tramitação no Congresso Nacional, esta Lei apresentou falhas importantes, que atingiram principalmente a Geografia. Dentre essas falhas, as principais foram a inversão, que também atingiu a História, e consistiu na fixação da parte relativa ao Brasil nas duas primeiras séries. É possível que assim tenham agido os legisladores por serem estas séries universais quanto às modalidades de ensino médio, ou seja, a intenção era fazer com que todas as séries de todos os colégios tivessem o mesmo currículo. Ainda em decorrência da inversão dos conteúdos, os alunos ficavam apenas com conhecimentos parciais a respeito do Brasil, que prejudicava profundamente a formação do aluno.

Quanto à limitação, o Congresso Nacional, embora haja considerado a Geografia como disciplina obrigatória, estabeleceu para seu estudo um máximo de cinco anos e um mínimo de três.

O que ocorreu com essa limitação foi que a maioria dos colégios adotou o mínimo de três. Segundo os colégios, foi por medida de economia, só que provocou uma perda parcial incalculável quanto ao ensino de Geografia, pois, como as duas primeiras séries, segundo a lei, são obrigatórias para o ensino da Geografia do Brasil, todo o restante do conteúdo geográfico teria que ser dado em um ano, prejudicando sensivelmente o nível de aproveitamento dos alunos e acarretando praticamente o desconhecimento dos assuntos mais importantes da Ciência Geográfica (PEDROSO, 1966, p. 485).

### **4.3 A terceira fase da geografia na escola: de 1964 até 1996**

#### ***4.3.1 Lei de Diretrizes e Bases - Lei 5692 de 11/08/ 1971***

A lei 5692/71 promulgada pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, tinha por objetivo reorganizar a atividade educacional no País.

Com a promulgação desta lei, teve início um processo de reorganização do ensino brasileiro nos setores referentes ao antigo curso primário e médio.

Entre as inovações trazidas, houve aquela que preconizou a fusão dos antigos cursos primários e ginasiais, num só nível de ensino denominado de 1º. grau, com duração de oito anos, que continua em vigor, a partir dos quais os estudos prosseguiram em nível de 2º. Grau, composta de três ou quatro anos, dependendo do tipo de formação do 2º. grau (CONTI, 1976).

Quando a lei se refere aos currículos de ensino, ela acentua que “os currículos do ensino de 1º. e 2º. Graus terão núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender, conforme as necessidades e possibilidades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”. (SILVA; ARELANO, 1986, p. 94).

Essa padronização do núcleo comum possibilita formação elementar aos estudantes das escolas brasileiras, que foi definido pelo Conselho Federal de Educação – CFE, mediante resolução, como sendo as seguintes as “matérias”: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

O CFE definiu os objetivos e a amplitude destas matérias assim: Comunicação e Expressão, como Língua Portuguesa, estudos Sociais, como Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil – OSPB; Ciências, incluindo Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

A Lei 5692/71, de validade nacional, também permite que os conselhos estaduais de educação possam adaptar a lei às suas peculiaridades, desde que cumpram as devidas exigências no que se refere ao núcleo comum.

Especificamente, quanto à Geografia, de acordo com a Lei, ela aparece entre as disciplinas obrigatórias do núcleo comum em todo o País, fazendo parte de Estudos Sociais.

Atualmente, ela é ofertada nas escolas uma vez por semana, com duração de duas horas-aula, no primeiro e no segundo graus, sendo que esta é a carga horária mínima, subentendendo, portanto, que os colégios, dependendo de suas condições físicas e humanas, poderão ofertar maior carga horária, para uma capacitação melhor dos alunos (SILVA; ARELANO, 1986).

Não foi intenção nossa fazer uma análise aprofundada dessa lei, apenas fizemos colocações para uma pequena compreensão da atual estrutura de ensino vigente Brasil.

#### **4.3.2 A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394 de 20/12/1996**

O sistema educacional brasileiro apresentou mudanças recentes no que se refere à estrutura das disciplinas ao longo do ensino fundamental e médio.

O quadro oito, a seguir, mostra uma estrutura desse sistema atual com várias informações sobre a evolução da sua estrutura curricular.

Quadro 8 – Estrutura atual do sistema educacional brasileiro

Série	Idade
Ensino superior	
4º. Ano – Curso técnico de nível médio	18 anos
3º. Ano – Ensino médio	17 anos
2º. Ano – ensino médio	16 anos
1º. Ano – ensino Médio	15 anos
Ensino Fundamental II	
9º. Ano – antiga 8ª. série	14 anos
8º. Ano – antiga 7ª. série	13 anos
7º. Ano – Antiga 6ª. série	12 anos
6º. Ano – antiga 5ª. série	11 anos
Ensino Fundamental I	
5º. Ano – antiga 4ª. série	10 anos
4º. Ano – antiga 3ª. série	09 anos
3º. Ano – antiga 2ª. série	08 anos
2º. Ano – antiga 1ª. série	07 anos
1º. Ano – antiga classe de alfabetização	06 anos
Pré-Escola	05 anos
Creche	0 a 4 anos

Fonte: Adaptado de Oliveira (2007, p. 108).

Em 1997 foram publicados os PCN's produto de muitos estudos e discussões por intelectuais e políticos brasileiros. Acerca desse, não será feita uma discussão, por não estar incluído no objeto de estudo, porém, existem discussões e debates sobre essa temática<sup>68</sup>.

O próximo quadro mostra a disciplina de Geografia e a respectiva carga horária, ao longo de toda a formação correspondente à educação básica, desde a legislação atual, principalmente a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quadro 9 – A Geografia como disciplina escolar no Brasil

Ensino médio			
Série	Geografia como disciplina independente	Horas/aula por ano letivo	Temática do livro
3º. Ano – Ensino médio	Geografia - 3º. Ano – EM	120 horas	Geografia Geral e do Brasil
2º. Ano – ensino médio	Geografia - 2º. Ano – EM	120 horas	Geografia Geral e do Brasil
1º. Ano – ensino Médio	Geografia - 1º. Ano – EM	120 horas	Geografia Geral e do Brasil
Ensino Fundamental II			
9º. Ano – antiga 8ª. série	Geografia – 9º. Ano	120 horas	Geografia Regional do Mundo
8º. Ano – antiga 7ª. série	Geografia – 8º. Ano	120 horas	Geografia Regional do Mundo
7º. Ano – Antiga 6ª. série	Geografia – 7º. Ano	120 horas	Geografia do Brasil
6º. Ano – antiga 5ª. série	Geografia – 6º. Ano	120 horas	Geografia do Brasil
Ensino Fundamental I			
5º. Ano – antiga 4ª. série			
4º. Ano – antiga 3ª. série			
3º. Ano – antiga 2ª. série			
2º. Ano – antiga 1ª. série			
1º. Ano – antiga classe de alfabetização			

Fonte: Adaptado de Oliveira (2007, p. 145).

Neste capítulo, discutimos a História da Educação no Brasil, porém, com enfoque na Geografia e no Ensino de Geografia. Então, o que identificamos foram características semelhantes sobre a evolução da Geografia brasileira em relação à Geografia mundial.

A Geografia brasileira também teve estudiosos que produziram conhecimentos, considerados depois como conhecimentos geográficos, o que os autores classificam como conhecimento geográfico não-formal. Esse conhecimento foi produzido por intelectuais brasileiros de diversas áreas do conhecimento científico, como advogados, médicos, políticos, entre outros, que deram uma contribuição significativa para a evolução geográfica brasileira.

<sup>68</sup> Essa discussão pode ser encontrada em ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 04, n. 7, p. 57-74, 2005. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/110/82>>.

A periodização do estudo sobre o ensino de Geografia no Brasil reservou para esse capítulo a discussão sobre a geografia escolar no contexto da república no Brasil. Nesse sentido entender como ocorreu a inserção da disciplina Geografia na escola e suas diferentes fases na história da educação no Brasil republicano teve como objetivo **apresentar** uma análise sobre a evolução do ensino de Geografia e sua inserção nas várias reformas da educação no Brasil republicano.

Percebemos a presença significativa da disciplina Geografia, ao longo da história da educação brasileira; inicialmente, ensinada em escolas isoladas, posteriormente no Colégio Pedro II, durante o período Imperial, que teve uma grande importância para a consolidação da geografia como disciplina escolar e, no período republicano, foi uma disciplina presente em quase todas as reformas implantadas pelo Estado brasileiro, algumas com maior ênfase.

A presença da disciplina geografia no contexto do sistema educacional brasileiro republicano foi constatada com a análise das várias reformas. O que se percebeu, de fato, é que a disciplina de geografia sempre esteve presente nas escolas do país. No entanto, percebe-se que a disciplina passou por ciclos que deram maior ou menor importância ao conteúdo geográfico no contexto do ensino nas escolas.

No final do século XIX e início de Século XX, nas primeiras reformas realizadas pelo regime republicano a disciplina geografia era ensinada nas escolas seguindo legislação emanada do Estado brasileiro com média de duas horas aula por disciplina e por semana. Nos anos 40 especificamente na Reforma de 1941 e disciplina geografia foi valorizada incentivada principalmente pela atuação do Governo de Getúlio Vargas com a política do nacionalismo patriótico.

A Reforma Capanema realizada durante o Estado Novo proporcionou que a disciplina de Geografia fosse ensinada em curso de 07 anos em dois ciclos: a) 1º. Ciclo (ginasial) em 04 séries; 2º. Ciclo (colegial) em 03 séries, subdividido em duas correntes, um intitulado curso científico e outra, clássico. Visava atender às tendências vocacionais dos estudantes ligadas ao período de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

## 5 O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO: uma discussão inicial

O ensino de geografia deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências compatíveis com a realidade que cada um enfrentará no seu cotidiano (ARAÚJO, 1996).

No contexto do ensino de geografia no Brasil é importante entender a questão do livro didático na perspectiva de evolução, por isso como se deu a relação entre o ensino de geografia e a história do livro de na escola? Para tanto **discutir** a história da disciplina Geografia na escola inter-relacionada com a história do livro didático como elemento integrante do currículo na escola foi de fundamental importância para a compreensão de contexto.

Cavalcanti (1998) enfatiza que as últimas décadas são marcadas por intensos debates no pensamento filosófico e científico em decorrência de transformação, também intensas, no mundo e na organização das sociedades. No início do terceiro milênio, tem-se uma nova era. Expressões como sociedade pós-industrial, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-moderna, revolução informacional, terceira revolução industrial, revolução técnico-científica e sociedade da informática são utilizados para denominar os fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos que caracterizam a sociedade contemporânea, conhecida como processo de globalização, estudado por pesquisadores, dentre eles geógrafos, sociólogos e economistas, caracterizando-se por fase das incertezas (ROBERTSON, 1994 citado por HAESBAERT, 2001) e predominância do meio técnico científico informacional (SANTOS, 1996).

De acordo com Hobsbawm (1995), o globo agora é a unidade operacional básica, e unidades mais velhas como as “economias nacionais” definidas pelas políticas de Estados territoriais estão reduzidas a complicações das atividades transnacionais. O estágio alcançado na década de 1990 na construção da aldeia global não parecerá muito adiantado aos observadores de meados do século XXI, porém, já havia transformado, não apenas certas atividades econômicas e técnicas e as operações da ciência, como, ainda, importantes aspectos da vida privada, sobretudo em razão da inimaginável aceleração das comunicações e dos transportes. Talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodar a ele.

Podemos perceber, portanto, que o ensino de Geografia, ao contrário do que se pensa, é fundamental para a formação do adolescente e do cidadão, pois a “geografia, no ensino básico, participa do processo de construção dos fundamentos conceituais e instrumentais para a compreensão e representação da vida e do mundo, através do estudo da realidade” (REICHWALD JÚNIOR; SCHÄFFER; KAERCHER, 1999, p. 168). Afinal, a “geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente” (KAERCHER, 1999, p. 11).

O estudo de Geografia não é coisa nova, tendo inclusive quem diga que “desde os primeiros tempos a humanidade adquire conhecimentos que entram no âmbito de geografia” (CANTÃO, 1959, p. 42), justificando, portanto, o valor que esta ciência representa na vida de cada um. Nesse sentido, a principal fórmula de transmissão do conhecimento geográfico ocorre por meio do livro didático. Embora seja bastante comum, nem sempre foi assim. A Ciência Geográfica, desde a sua sistematização até a ciência ensinada atualmente é praticamente aquela sistematizada nos fins do século XIX, por Humboldt e Ritter (MOREIRA, 1988); no entanto, “a geografia é por excelência, uma ciência viva” (WENZEL, 1959, p. 24) e faz com que seja ensinada proporcionando a compreensão das condições de vida dos alunos, as suas realidades e o que eles podem oferecer (WEISS, 1959, p. 28), intermediada pelo livro didático de Geografia, ressaltando-se as relações entre a geografia e a vida cotidiana (ALMEIDA, 1959).

Entender a evolução do ensino de Geografia no Brasil necessita de muitos aspectos a serem analisados. Um desses aspectos importantes nessa discussão é uma análise relacionada ao livro didático. Nesse capítulo, pretendemos fazer breve análise sobre os livros didáticos, levando em conta uma perspectiva de evolução e sua importância para o ensino de Geografia.

O livro didático assume papel importante quando se trata de formação de conceitos em Geografia

No ensino da Geografia, como na de qualquer outra disciplina, a importância do livro didático é muito grande, no seu uso, porém é indispensável que o professor tenha uma posição independente e crítica, não se limitando ao/ou a em livro. O professor deve levar em conta que não é um autômato para repetir ou se limitar ao livro, tem que utilizá-lo considerando as peculiaridades das várias turmas para às quais leciona (ANDRADE, 2002, p. 57).

Para Tonini (2003, p. 13),

os múltiplos discursos que se inscrevem na geografia, a maioria, estão inseridos nos livros didáticos, resultando formações discursivas distintas. Os enunciados do

pensamento geográfico são elaborados em diversos espaços – universidades, associações profissionais, órgãos de pesquisas públicas e privadas, escolas – e tornam-se discursos escolares no momento em que se inscrevem no ensino.

É também

Um dos recursos de aprendizagem mais universal de todos na cultura escolar. Sua valorização sempre foi posta em relevo desde a escola *tradicional* até a contemporânea, seja como texto usado em sala de aula ou consulta pelos professores e de uma forma ou outra sempre esteve presente nas práticas curriculares. Essa consolidação vem desde quando era apenas um material manuscrito até o livro didático impresso na atualidade, mesmo atravessando por todas as mudanças metodológicas das práticas pedagógicas vivenciadas na escola (TONINI, 2011, p. 145-146).

Para Andrade (2002), o livro didático deve ser utilizado de forma dinâmica, representando, quanto ao tempo como quanto ao espaço, opiniões, impressões não permanentes, mas que passam por modificações a cada instante. O livro didático não deve ser encarado de forma exclusiva, pois, ele necessita de uma complementação de material escolar: mapas, atlas, tabelas, fotografias, diagramas etc. Essa é uma leitura sobre o livro didático e sua importância no contexto atual. Sabe-se, porém, que o livro didático tem uma história. Qual é, então, essa história?

### **5.1 Abordagem histórico-curricular sobre o livro didático de Geografia**

A análise do livro didático reflete muitos contextos da evolução do ensino de geografia. Por isso livro didático no ensino de geografia é muito importante por proporcionar um apoio didático fundamental. Nesse sentido ele tem uma história.

Essa história não é nova. Surge na idade média (CHARTIER, 1994). O livro sempre visou a instaurar uma ordem fosse ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve se compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. A ordem dos livros também tem outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se a imposição de um sentido, ao texto que carrega, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quase são suscetíveis. “As obras, o discurso, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro” (CHARTIER, 1994, p. 08).

Chartier (1994, p. 16-17) é enfático ao assinalar sobre o contexto do livro. Para ele, é preciso considerar dois contextos:

O primeiro situa o reconhecimento das distancias mais arraigadas socialmente nos usos contrastados de materiais partilhados. Mais do que nunca, foi dito que nas sociedades do antigo regime os mesmos textos são apropriados, quer pelo leitor popular, quer por aqueles que não estavam incluídos nessa categoria. Seja porque lhes eram particularmente destinados [...] seja porque livreiros e impressores inventivos e prudentes colocaram ao alcance de uma grande clientela textos que antes só circulavam no mundo restrito de letrados afortunados. [...] O essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos. O segundo deslocamento incide sobre a reconstrução das redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferentes de acesso a textos. A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. [...] Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela te, também e sobre tudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito importante, pois revela, além da estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos compostos que não são mais os mesmos dos leitores hoje.

Em se tratando de história do livro didático de Geografia, vale ressaltar a história do livro didático no contexto das ciências. Nesse sentido, Bittencourt (2008) faz uma importante interpretação do que é essa história. Para ela, a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração.

Bittencourt (2008) analisa as concepções e projetos de redação do livro didático. Com efeito, os manuais didáticos foram tema de debates dos parlamentares que decidiam sobre a criação e a organização do sistema educacional do novo Estado que se formava e permaneceu durante todo o transcorrer do século XIX.

As propostas relativas ao livro didático contidas nos discursos de ministros de Estado, presidentes de províncias/Estados, deputados e senadores, administradores, inspetores escolares revelaram momentos diferenciados para elaborar essa produção. A fase inicial correspondeu a projetos que insistiam sobre a necessidade de se fazer livros seguindo modelos estrangeiros, notadamente franceses e alemães, enquanto as propostas de nacionalização da literatura escolar corresponderam ao período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação.

Nos dois momentos, permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela a formação do professor e do aluno (BITTENCOURT, 2008).

O livro escolar aparecia, no final do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições o poder estabelecido. Já a literatura didática produzida no decorrer do século XIX era herdeira da ideia de educação formal influenciada pela educação institucionalizada preconizada pela reforma pombalina, cabendo-lhe a dupla tarefa de assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser ministrado e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino.

Os livros que os professores deveriam utilizar foram pensados pelas autoridades brasileiras em dois níveis. Inicialmente, pelo custo e raridade de obras propriamente didáticas, impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo, as obras religiosas. O segundo tipo de livro destinado aos professores surgiu com a criação, às vezes efêmera, das escolas normais para a formação de professores de níveis elementares. O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente, a atender o professor. No decorrer do século XIX, ele passou a se considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, que obtinham o direito de posse sobre eles (BITTENCOURT, 2008).

A história do livro didático pode ser inserida na história das disciplinas escolares. Para Santos (1990), essa nova área de estudos no campo da Sociologia do Currículo tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo de nos métodos de ensino.

Já para Chervel (1990, p. 177), ainda que “a história do ensino possa avocar [sic] uma tradição já amplamente secular, o estudo histórico dos conteúdos do ensino primeiro ou secundário, raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público, no entanto, mais recentemente, se manifesta uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua disciplina.”

O termo disciplina e a expressão disciplina escolar não designam até o final do século XIX mais do que vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso.

A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo disciplina em seu novo sentido, vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai, sobretudo, por em evidencia, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primeiro quando secundário (CHERVEL, 1990, p. 178).

Bittencourt (2004) faz uma discussão sobre a disciplina escolar. Ela fundamenta-se em autores como Chervel (1990) e Goodson (1990), e mostra as diferentes concepções e evolução sobre a disciplina escolar. De acordo com Chervel (1990), citado por Bittencourt (2004, p. 40-41), as disciplinas escolares constituíram-se efetivamente e passaram a ter essa denominação em 1910. A constituição das disciplinas foi resultado de um processo de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar. Desde fim do século XIX, se discutia a necessidade de manter um currículo humanístico organizado pelo estudo das línguas. Esses saberes eram entendidos como fundamentais para a formação das elites. Com o desenvolvimento da industrialização, intensificado na segunda metade do século XIX, os conhecimentos das áreas denominadas exatas passaram a ser consideradas importantes e disputavam espaço com as áreas das humanidades clássicas na formação escolar.

## **5.2 A história do livro didático e o livro didático de Geografia**

A autoria do livro didático passou por transformações ligadas às especificidades desse produto cultural, notadamente o retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo no caso de países como o Brasil, com um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros às escolas públicas.

No que se refere à história do livro didático, segundo Bittencourt (2004), um dos trabalhos pioneiros sobre o tema foi o de Marisa Lajolo (1982), no qual se recobram questões educacionais de um período que havia sido estudado mais pelos textos legislativos, pelos discursos oficiais, do que pela produção realizada para a escola e suas práticas efetivas de ensino, estudo que praticamente não havia sido feito até então.

Outros autores de obras didáticas que foram referências para várias gerações de estudantes tornaram-se objeto de estudos a partir dos anos de 1990, sendo abordados com enfoques diversos. Conceição Cabrini (1994) percorreu o itinerário da produção de Felisberto de Carvalho (1886), autor do final do século XIX, cuja obra era ainda utilizada em meados do século XX, com forte presença na memória de várias gerações nas mais variadas regiões do País. Selam Rinaldi de Mattos analisou os manuais de História do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo, e várias pesquisas mostram o papel dos professores do Colégio Pedro II na produção de obras didáticas das variadas disciplinas (BITTENCOURT, 2004, p. 477-478).

Especificamente sobre o livro didático brasileiro, há alguns nomes importantes do século XIX e início de século XX. Nesse contexto o primeiro grupo iniciou sua produção a partir da chegada da Família Real portuguesa no Brasil, e suas obras foram produzidas pela Imprensa Régia, no entanto, a primeira geração tem início “a partir de 1827” (BITTENCOURT, 2004, p. 480), preocupada com a organização dos cursos secundários e superiores. A segunda geração “começou a se delinear em torno dos anos de 1880”, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, ensejando a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de cidadão brasileiro, criando uma literatura que, sem abandonar o ensino secundário, dedicou-se à constituição do saber da escola elementar.

São autores citados nessa época: Marquês de Paranaguá (1846) e José Justiniano da Rocha (1866). Outros autores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que tinha estreita relação como poder institucional responsável pela política educacional do Estado, como o Cônego Caetano Fernandes Pinheiro (1859-1879), Dr. Duarte Moreira de Azevedo (1880-1886); Joaquim Manuel de Macedo (1852-1856) e Max Fleiuss (1900-1905) (BITTENCOURT, 2004).

Outra instituição que abrigou autores de livros foi a Escola Militar, instalada em 1810 no Rio de Janeiro. A instituição se preocupou com a questão dos compêndios a serem adotados, pois era responsável pelo ensino das Ciências Matemáticas, Físicas, Química, História Natural, Técnicas de Guerra e Fortificações e cuidou da oferta de textos escolares, embora de forma reduzida (BITTENCOURT, 2004).

O segundo grupo de escritores começou seu trabalho no momento em que o ensino elementar das escolas públicas começou a se avultar. Os anos de 1870 e 1880 marcaram o início do crescimento escolar e o surgimento de escritores provenientes de outras

esferas sociais. Joaquim Manuel de Macedo, com seu livro **Lições de História do Brasil**, se originou de aulas ministradas no Colégio Pedro II como professor da instituição (BITENCOURT, 2004).

Chopin (2004), em um artigo na Revista Educação e Pesquisa, fez um trabalho técnico de pesquisa sobre a história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Nesse trabalho, ele apresenta uma discussão acerca da produção do livro didático, suas características, entre outras análises, que é uma contribuição importante sobre a compreensão dessa temática.

No Brasil, os livros didáticos foram vistos, durante muito tempo, como uma publicação de segunda categoria. Por essa razão, quando são doados para compor o acervo de uma biblioteca – mesmo as escolares – são deixados em locais inapropriados, fora das estantes, em caixas ou em condições propícias para serem deteriorados (ALBUQUERQUE, 2011a).

O livro didático, no entanto, tem importância fundamental, pois,

É por meio do livro didático que a sociedade, ou uma parcela dela, estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecermos em determinado período. Essas questões estão vinculadas às finalidades do ensino, as quais estão representadas nos livros didáticos, o que lhes atribui um caráter de difusor de determinadas visões de mundo. É importante lembrar que, assim como essas visões de mundo mudam, definindo o que se considera certo ou errado para determinados momentos, isso se evidencia também nos livros didáticos (ALBUQUERQUE, 2011a, p. 159).

Em se tratando especificamente do livro didático de Geografia, de acordo com Andrade (2002), antes da década de 1930, o ensino de geografia era baseado apenas nos recursos da memorização. Exigia-se dos estudantes que decorassem uma grande quantidade de nomes de acidentes geográficos – linha costeira, relevo, rios, lagos etc. – e de fatos da ocupação humana, como fronteiras, divisão política no plano internacional e nacional, nomes de capitais e de principais cidades etc. Nesta fase, dominaram os livros de J. Lacerda e de Gaspar de Freitas, inteiramente voltados para a exploração da memória, e os de J. Monteiro e F. d'Oliveira. Os atlas se limitavam a apresentar mapas físicos e políticos, deixando de fazê-lo no que diz respeito a cartas temáticas, servindo muito mais para reforçar a capacidade de memorização dos estudantes.

Após 1930, a luta travada por Delgado de Carvalho para modernizar a Geografia brasileira, introduzindo no País os princípios da Escola clássica francesa, lablachiana, levou-o a publicar uma série de livros sobre o Brasil acerca da metodologia do ensino da Geografia,

chegando a publicar, com fins eminentemente didáticos, uma Corografia do Brasil, editada pela Francisco Alves, em 1929, e adotada no Colégio Pedro II. A Reforma Francisco Campos deu grande destaque à Geografia e esta passou a ser ensinada nas cinco séries do curso ginásial, havendo ainda a Geografia Humana, que seria ensinada na primeira série do curso de Direito. Era ainda disciplina exigida no vestibular para os cursos de Direito.

A importância dada à Geografia pela nova reforma, na ocasião em que se iniciava o ensino desta disciplina, em nível superior, com a fundação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, naturalmente teve repercussão sobre o ensino da matéria e animou novos professores a escreverem compêndios que refletiam as mudanças que ocorrentes. Daí surgiram, na década de 1930, as coleções de livros, um volume para cada série, escritos por Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo.

O próprio Pierre Monbeig organizou, com João Dias da Silveira e Maria da Conceição Vicente de Carvalho, uma coleção de livros de Geografia para o curso ginásial. Estes livros apresentavam uma grande fidelidade aos princípios de La Blache e procuravam adaptar ao Brasil os postulados da Escola Francesa, apresentando livros em que o texto era não só modernizado como enriquecido com mapas, cartas e fotografias.

Os livros de Aroldo de Azevedo demonstravam grande influência de Emanuel de Martonne na parte física e de Vidal de la Blache e de Albert Demageon na parte humana. Do ponto de vista da organização e distribuição das matérias, este geógrafo francês, Demageon, exerceu influência decisiva, com seus manuais publicados pela Hachette, sobre a coleção de Aroldo de Azevedo, publicado pela Companhia Editora Nacional.

Ao lado de uma modernização dos livros de textos, passou-se a fazer uma intensificação do uso de atlas, tendo vários cartógrafos e editores publicado novos livros com feições diversas, como, entre outros, o Atlas do Padre Geraldo Panwels, da Livraria Globo.

O Estado Novo, com a Reforma Gustavo Capanema, procurou modificar a legislação de ensino, diminuindo a influência das ciências sociais e fortalecendo aquelas disciplinas que dessem menos possibilidade a contestações à ordem política e social. Daí a supressão da Sociologia, da História, da Filosofia e da Economia Política, do curso complementar, e o fortalecimento de disciplinas técnicas como a Física, a Química, a Biologia, ao lado de línguas – Latim, sobretudo – da Geografia e da História. A Geografia,

ciência considerada conservadora, foi beneficiada, passando o seu ensino a ser ministrado em todas as séries do curso secundário<sup>69</sup>.

Os programas expedidos pelo Ministério, uniformes para todo o País, enquadravam os professores e os autores de livros didáticos quanto aos assuntos a serem ministrados. No curso Colegial – que substituíra o Complementar nas suas opções Clássico e Científico – a Geografia passou a ser ensinada em três anos com programas idênticos<sup>70</sup>.

No início da década de 1950, surgiram livros didáticos, embora os de Aroldo de Azevedo continuassem a dominar o mercado, depois de adaptados ao novo programa. Dentre os novos livros, destacaram-se os de Hilton Sette e Manuel Correia de Andrade, que procuraram apresentar, de modo mais dinâmico, os fenômenos geográficos.

Nessa década, observou-se o surgimento de um maior número de livros didáticos, escritos em geral por antigos alunos das faculdades de Filosofia, geógrafos de formação, e ampliou-se o quadro de editoras, que apareceu em grande número.

Nos anos 60 do século XX, com o domínio de uma política populista em que os governos tentaram alcançar o interesse de maiores camadas da população, houve maior estímulo à produção de livros didáticos, com o aparecimento de mais editoras e de outros autores (ANDRADE, 2002).

Se até os anos de 1950 os currículos de Geografia se encontravam ainda muito amarrados à ideia de propagar conteúdos a serem seguidos nas salas de aula, nas décadas seguintes, isso começa a mudar. Mesmo durante o período da ditadura militar, Lei 5692/71, que substituiu as disciplinas Geografia e História por Estudos Sociais, trazia, além de conteúdos a serem trabalhados, orientações didático-pedagógicas. Naquele momento, o currículo foi utilizado com propósitos muito bem definidos, centrados na difusão dos ideais do golpe militar de 1964. Nesse contexto, os livros didáticos foram obrigados a ser reconfigurados. Os autores de livros didáticos foram, então, privados de sua liberdade de expressão e tiveram de deixar de escrever ou se adaptar à nova realidade.

Nos anos de 1980 com a abertura política e os movimentos pela melhoria da qualidade da educação, a disciplina Geografia retomou sua posição na grade curricular do ensino básico. Nesse período, os livros didáticos passaram a considerar parte do que alguns

---

<sup>69</sup> A distribuição de disciplina por série pode ser lida em Andrade (2009, p. 59).

<sup>70</sup> A distribuição de disciplina por série pode ser lida em Andrade (2009, p. 59).

desses documentos sugeriam, porém, não eram elaborados com base em um currículo específico. Nos anos de 1990, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais adotados nas escolas. E os livros didáticos elaborados ou reformulados após a divulgação desse documento seguem, em parte as suas orientações, e a maioria deles usa a chancela “De acordo com os PCN”. (ALBUQUERQUE, 2011a, p. 164-165).

Falar de ensino de Geografia significa falar, também, de produção e utilização do livro didático. Nessa perspectiva o livro didático também tem sua história e sua inserção no currículo de Geografia está relacionada ao conjunto de saberes registrados nos livros didáticos.

Os livros didáticos podem nos mostrar como se davam as práticas escolares, ou melhor, como ocorria a orientação para que estas acontecessem, pois se sabe que o seu uso não é garantia de emprego de metodologia e de abordagens de conteúdos que ele carrega, porém influencia a prática e pode indicar os caminhos para melhor compreensão (ALBUQUERQUE, 2010).

De acordo levantamento realizado por Albuquerque (2010) sobre a história do livro didático de Geografia no Brasil este data do século XIX.

Os livros didáticos de geografia no século XIX começa a ser publicados efetivamente n Brasil a partir de década de 1870, aqueles anteriores a esta data são raros, tendo em vista que não havia nem um número significativo de editoras e nem um mercado consumidor para tais publicações (ALBUQUERQUE, 2010, p. 71).

Os livros didáticos do século XIX, em geral, não apresentavam imagens, assim, como não traziam atividades e muitas vezes não indicavam a série/ano a que se destinavam e nem o programa, currículo ou leis a que estavam atrelados. Para Albuquerque (2010, p. 73),

O Compendio de Geografia Elementar, de José Saturnino da Costa pereira, data de 1836. Esse é o mais antigo livro didático de geografia que conseguimos catalogar [...]. Encontra-se na Biblioteca do Exército no Rio de Janeiro e pode trazer grande parte das características supracitadas, ou seja, uma abordagem de Geografia Clássica, uma metodologia de ensino centrada na memorização, não traz imagens (gravuras ou mapas) e foi editado em preto e branco.

Diferentemente dos livros didáticos publicados no início do século XIX, parte daqueles publicados no século XX já trazia o resultado de um debate que vinha se desenrolando entre intelectuais que se preocupavam com o ensino de Geografia desde o século anterior. “Isso foi intensificado na década de 1890, com a publicação do livro *A Educação Nacional*, de José Veríssimo”. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 77, grifo do autor).

Entre o final do século XIX e o início do século XX, as publicações começaram a apresentar outras feições, tendo em vista os debates apontados o desenvolvimento de tecnologias voltadas à impressão, a influência das publicações estrangeiras, entre outros fatores (ALBUQUERQUE, 2010, p. 77).

Nas publicações desse período se pode verificar algumas permanências, mas também mudanças. Se por um lado prevalece o método dialógico com suas práticas mnemônicas, Por outro, as imagens começam a compor os textos, e a esses livros serão incorporados as gravuras, agora além daquelas acerca da cosmografia, também são introduzidas aqueles referentes aos aspectos naturais e posteriormente os aspectos humanos. Os mapas também passam a compor tais livros como se pode verificar no livro de Geografia Primária do Dr. Carlos Novaes, do qual tem-se apenas uma referência de data de uso e não de publicação, qual seja, 1902.

No contexto do ensino de geografia no Brasil é importante entender a questão do livro didático na perspectiva de evolução, no sentido de **discutir** a história da disciplina Geografia na escola inter-relacionada com a história do livro didático como elemento integrante do currículo na escola.

Nesta discussão realizada nesse capítulo foi possível perceber que o livro didático de geografia também tem a sua história e que precisa ser compreendida na perspectiva da evolução da ciência geográfica e da disciplina de geografia na escola. Na realidade, o livro didático adotado em escola é reflexo de um processo histórico em que o livro didático foi produzido.

Nessa análise percebeu-se que o livro didático foi um elemento importante para a consolidação da geografia, principalmente a partir do Brasil-Império e consolidado no Brasil-República em que o livro didático assume papel importante para a disciplina geografia.

Os primeiros autores de livros didáticos foram basicamente os professores do Colégio Pedro II, pelo fato de o colégio ser referencia em ensino notadamente em todas as disciplinas, principalmente de geografia em que vários professores se destacaram na produção de livro didático utilizado, não só pelo colégio, mas, também, por outras escolas que foram criadas posteriormente e que adotaram as publicações elaboradas por esses professores contribuindo para que a geografia permanecesse como disciplina integrante dos currículos escolares, mesmo em função das várias reformas da educação, tanto no período imperial com algumas reformas realizadas como no período republicano em que foram feitas várias reformas na educação brasileira a partir de 1891.

## CONCLUSÕES

Esta tese foi elaborada em cinco capítulos no sentido de proporcionar uma discussão sobre o objeto de estudo. No primeiro capítulo, que teve como título **Em busca de caminhos: aspectos históricos e teóricos da geografia acadêmica, a institucionalização no Brasil e o ensino de geografia na escola**, fizemos uma discussão sobre a Ciência Geográfica, levando-se em conta a sistematização da ciência considerando os pressupostos que garantiram o status de ciência, seus diferentes aspectos no que se refere aos sistematizadores alemães e franceses que foram os responsáveis por criar a geografia enquanto ciência, sua base filosófica, suas correntes de pensamento geográfico, bem como o ensino de Geografia na escola, principalmente. Com essa discussão, percebemos que a Geografia é uma ciência tão antiga quanto nova. Antiga por ser um conhecimento que era estudado por outras ciências, porém sem a nomenclatura de Geografia, pois aparecia agregada a outras ciências como a Filosofia, a Astronomia, a Cosmografia e a Corografia, que era um nome dado à geografia que era o nome dado a geografia antes da sistematização.

Ela fazia parte dessas ciências há milhares de anos podendo ser percebido nas leituras de textos de filósofos, como Estrabão, por exemplo; no entanto, também percebemos que a Geografia é uma ciência nova, pois ela foi sistematizada somente no século XIX, tendo como polos de sua origem, a Alemanha e a França. Cada Estado-Nação contribuiu de uma forma diferenciada para sua sistematização e consolidação.

A Alemanha concorreu com a sistematização do que ficaria conhecida como Geografia tradicional, principalmente a corrente determinista e a base da Geografia física. A Geografia no contexto alemão consolidou-se e se legitimou a serviço do Estado.

Com o aparecimento dos primeiros sinais do capitalismo, surgindo assim o que foi chamado de feudalismo modernizado. Desse modo as cidades, não conseguem se desenvolver, permanecendo dessa maneira atrasada com relação a outras cidades da Europa. Se para o capitalismo inglês e francês o papel da Geografia é o de viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão, seu papel era o de dar resposta à questão ainda preliminar: a unidade alemã.

Dois autores foram de grande importância na sistematização da Geografia: Humboldt e Ritter. Ambos foram considerados os “pais” da Geografia. Eles foram os responsáveis pelo avanço, a teorização e a metodologia dos fenômenos empíricos da Geografia.

Humboldt era naturalista e em seus estudos geográficos procurava colocar a natureza como peça principal para explicar as relações entre os fenômenos presentes no espaço. Para ele, a natureza era o centro onde estava a explicação para a vida do homem, ou seja, o homem estava submisso a ela. Suas condições de vida na sociedade estavam em função das relações no meio natural; assim ele teria que se adaptar às condições impostas por ele. Humboldt era geólogo e botânico, tinha como principal elemento de seus estudos a natureza, estudando os fenômenos presentes na terra como um todo sem dividi-los. Ritter era antropólogo e era formado em Filosofia e História. Sua obra tinha um caráter metodológico que valorizava o homem, colocando-o como modificador da natureza, sendo a mesma sujeita a ações impostas pelo homem.

A outra corrente da Geografia sistematizada no século XIX foi a Geografia humana liderada por Paul Vidal de La Blache. Para La Blache, a Geografia tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva. O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas, resultantes das interações do homem com a natureza, ou seja, a ligação dos homens com os lugares ao longo da história produzia um instrumento técnico e cultural que concedia a esses lugares a sua identidade, marcada pela interação dos homens com a natureza o que passou a ser designado por ele como gênero da vida.

No caso da geografia brasileira, existem relatos mostrando estudos relativos à Geografia muito antes da sistematização na Europa.

No estudo realizado no segundo capítulo, **Trajetórias: questões teóricas sobre Geografia escolar e currículo**, procurou-se fazer uma abordagem sobre a evolução do conceito de currículo, as diferentes concepções sobre o currículo, bem como a inserção da geografia no contexto da escola. Na pesquisa realizada para elaboração desse capítulo chegou-se a conclusão de que o a geografia escolar e currículo foram elementos fundamentais para a consolidação da disciplina geografia no conjunto de disciplinas ministradas nas escolas. O estudo do currículo, portanto, significou perceber que a geografia estava inserida em um contexto histórico curricular essencial. Currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou a aprendizagem necessária às crianças e aos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em

comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização deles, algo que há de comprovar e que nesta expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem diante dele, professores que o modelam.

Quanto à Geografia escolar no contexto do currículo, percebemos que é uma disciplina fundamental, tendo, inclusive, muitas interpretações no que se refere à sua inserção na estrutura curricular, aparecendo como disciplina desde a sua sistematização, porém, em uma conjuntura de Geografia tradicional. Com a evolução da Ciência, a disciplina também evoluiu passando a ser ensinada nas escolas também de forma atualizada, seguindo os caminhos de evolução desencadeados no contexto da ciência.

O estudo realizado no terceiro capítulo, **Percursos e trilhas: antecedentes sobre a educação no Brasil e o ensino de geografia na escola**, fez uma abordagem aspectos de história da educação no Brasil realizando um estudo a partir de periodização em que se procurou compreender questões relacionadas a atividade geográfica e escolar no período colonial e no período imperial procurando fatos que nos ajudassem a perceber a geografia como disciplina integrante da atividade escolar. A abordagem centrada sobre no ensino de geografia e nas diferentes fases da disciplina no contexto da História da Educação no Brasil, com foco principalmente na escola, permitiu-nos concluir que, desde uma divisão didática realizada para melhor compreensão, que no Brasil-Colônia não houve uma Geografia, por motivos como o fato de a Geografia ainda não ser uma ciência autônoma, que coincidiram com esse período que ocorreu entre o século XVI e o XIX. Os poucos conhecimentos geográficos gerados eram feitos por viajantes e não havia um sistema escolar, a não ser as escolas instaladas pelos jesuítas e, mesmo assim, só até o século XVII.

No século XIX, a situação melhorou um pouco. Surgiram algumas escolas, como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que se tornaria referência em termos de educação e de atuação de professores que contribuíram para a Ciência Geográfica brasileira. Com o término do período imperial, no final do século XIX, e a instalação da República, começam a instalação de escolas e consolidação de outras. A instalação acontece principalmente com a intervenção do Estado no sistema educacional, o que ficou claro nas várias reformas implantadas na educação brasileira, desde a reforma pombalina de 1891. Nesse âmbito a Geografia esteve presente em todas as reformas, algumas com bem mais destaque, outras com um pouco ou menor presença.

No estudo realizado para o quarto capítulo, **O ensino de geografia no Brasil durante o período republicano: a inserção da disciplina na escola e suas diferentes fases**, fizemos uma discussão sobre o ensino da geografia escolar durante o período republicano em que, desde a primeira reforma realizada em 1891 até a reforma realizada em 1996, no conjunto de Lei de Diretrizes e Base da educação procurou-se elementos para perceber as questões ligadas ao ensino de geografia na tentativa de comprovar a tese defendida nessa pesquisa de que o ensino de geografia realizado no Brasil caracteriza-se por ser um ensino de geografia escolar estatal, ou seja, direcionado por políticas públicas emanadas das várias reformas da educação no país.

Com o andamento das leituras e elaboração do texto, comprovamos que a geografia escolar brasileira nunca teve autonomia para ser ensinada nas escolas. Na realidade, toda a geografia ensinada nas escolas foi produto de diretrizes emanadas do Estado brasileiro, perceptível em todas as análises realizadas. Com isso, toda a formação escolar foi e é direcionada por políticas estatais que determinavam e determinam o que deve ser ensinado e a quantidade de horas aulas destinadas ao conteúdo de geografia nas escolas.

No quinto capítulo, **O ensino de geografia e o livro didático: uma discussão inicial**, realizamos uma análise sobre a história da disciplina Geografia na escola, com enfoque central na história do livro didático, pois perceber o ensino de geografia sem analisar um pouco a história do livro didático tornaria essa pesquisa incompleta, haja vista, que o livro didático sempre fez parte da educação, como importante instrumento pedagógico que propicia aprendizagem e aquisição de conhecimentos. No estudo do livro didático de geografia procurou-se perceber como esse recurso didático foi produzido, quem foram seus principais autores e qual a influência desses livros para o ensino de Geografia.

Remontamos com a ideia de que estudar a história do livro didático não é um objeto de ensaio comum entre os pesquisadores; no entanto, encontramos alguns pesquisadores que estudam essa temática. O estudo sobre o livro didático teve início no século XIV. Percebemos a importância do livro como instrumento de aprendizagem e de formação. Com o passar dos tempos, o livro didático também foi evoluindo. Os primeiros livros eram manuscritos. Posteriormente, passaram a serem impressos somente com textos e em seguida começaram a aparecer imagens, figuras, tabelas, gráficos etc.

No caso dos livros didáticos de Geografia também seguem tendência parecida. Os livros têm formato inicial de manuscritos e evoluem para textos impressos e posteriormente

para textos acompanhados de figuras, gráficos, tabelas etc. Na perspectiva do livro didático também ficou claro que esse recurso didático segue orientações provenientes do Estado brasileiro. Ou seja, assim como a geografia escolar brasileira foi uma geografia escolar estatal, pode-se afirmar que o livro didático de geografia também foi um livro didático proveniente de uma atuação intervencionista do estado.

A conclusão mais importante dessa tese, porém, é aquela de caráter profissional e pessoal. Nunca aprendemos tanto quanto no período de elaboração da tese. E muitos desses aprendizados não estão escritos na tese, mas foram e são fundamentais para a sua finalização.

Do ponto de vista profissional, esta tese, mesmo não sendo o trabalho que pretendíamos fazer, trouxe um engrandecimento profissional fundamental. Novos conteúdos, outros conceitos e ensinamentos foram aprendidos e que serão fundamentais para o futuro profissional. A aprendizagem é um processo contínuo. Nesse momento, evocamos a frase enunciada por um professor durante a fase de disciplinas. Segundo ele, “fazer um doutorado não significa um fim de carreira, mas, pelo contrário, significa o início de uma trajetória”. E, é assim que nos sentimos.

Com o que aprendemos nesta tese, e com muito mais que vamos aprender, influenciado pelas possibilidades abertas pela conclusão da tese, no futuro, temos certeza, e concordamos com o professor, que concluir uma tese é sim o início de uma carreira profissional e que vamos tentar segui-la com dignidade e competência.

Do ponto de vista pessoal, sem dúvida nenhuma, é um grande momento, pois em um país onde as oportunidades de estudar foram tão difíceis, mesmo hoje estando melhores, concluir um curso de graduação já é uma grande vitória.

E concluir um curso de doutorado, nesse contexto, significa uma realização pessoal de um projeto de vida idealizado há muito tempo, ou seja, o futuro existe. Torná-lo presente é persistir em uma meta que pode ser alcançada. Estabelecemos essa meta e consegui atingi-la.

Significa que meta alcançada é parar? Não. Agora pensamos em novos futuros e em novas metas para torná-los presente e atingi-las.

Esperamos que a leitura desta tese possa contribuir, de alguma forma, para o aprendizado de futuros pesquisadores que se dediquem a estudar a Geografia, seja como

ciência, seja como disciplina principalmente se o enfoque for a evolução da geografia e a perspectiva de inserção em uma estrutura curricular.

Ou, em outras palavras, estudar a evolução do pensamento geográfico, levando em conta muitos aspectos fundamentais para se falar de Geografia; mas, não apenas de Geografia - também de currículo, pois estudar a história da disciplina Geografia é compreendê-la em um conjunto de disciplinas inseridas em uma proposta curricular pretendida por estudiosos, pesquisadores e professores.

Enfim, esperamos que esse trabalho seja uma contribuição ao conhecimento científico, pois, sem dúvida, um trabalho de pesquisa é um contributo nesse sentido.

Aos leitores, desejamos que a utilizem, da melhor maneira possível, pois o que acabaram de ler significa o esforço de um projeto de vida e a realização de uma meta alcançada.

## REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. p. 155-168.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia: livros didáticos e currículos. In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011b.

\_\_\_\_\_. As imagens nos livros didáticos de geografia: uma perspectiva histórica. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). **Tempo, espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 67-87.

\_\_\_\_\_. A autoria de livro didático em Pernambuco no século XIX: uma relação entre legislação e a elaboração. **Revista Terra Livre**, ano 24, v. 2, n. 31, p. 163-171, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 04, n. 07, p. 57-75, 2005. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/110/82>>.

ALMEIDA, Laila Coelho. **Objetivos do ensino de Geografia na escola secundária**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959. (Apostilas de Didática de Geografia).

ANDERSON, James. **Geografia e ideologia**. São Paulo: AGB, 1978. (Seleção de Textos I).

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. Autores de compêndios e livros de leitura. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2008.

CANTÃO, Carlos Marie. **Problemas do método no ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: MEC, 1959. (Apostilas de Didática de Geografia).

CAPEL, Horácio. Institucionalización de La geografía e estratégias de La comunidad científica de los geógrafos. **Geocrítica**, Barcelona, n. 819, 1977.

CARVALHO, Márcia Siqueira de. **A Geografia desconhecida**. Londrina: EDUEL, 2006.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Um breve referencial teórico e a educação geográfica**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Idéias em ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa Carvalho).

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-228, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 51, p. 57-70, 1976.

CUSTÓDIO, Vanderli. Do Colégio Pedro II à Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro: destigmatizando geografias. In: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Geografia e pensamento geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. A institucionalização da geografia escolar. In: EVANGELISTA, A. M. et al. **Didática da Geografia**. Teresina: EDUFPI, 2010.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico**. Porto: Gradiva, 1986.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da História da Filosofia**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

GIL, Antonio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 10. ed. Tradução de Atílio Bruneta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria & Educação**, n. 2, p. 230-254, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

HAESBAERT, Rogério. **Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 8. ed. ampl. Rio de Janeiro: Brasília, [198-?].

MANZO, Abelardo J. **Manual para lá preparacion de monografias: uma guia para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanitas, 1973.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MEYER, Marlise. A Descoberta do Brasil: o eterno retorno. **Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, São Paulo, n. 13, 1980.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes de renovação**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Anablume, 2007.

\_\_\_\_\_. **A gênese da Geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é Geografia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEDROSO, Tabajara. A Geografia no curso secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 194, 1966.

PENA, Orlando. **Estados y territorios em America Latina y Caribe**. México: Era, 1989.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. São Paulo: Rêspel, 2003.

QUAINI, Máximo. **A construção da Geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

REICHWALD JÚNIOR, Guilherme; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. A geografia no ensino médio. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Questões atuais sobre a reforma curricular. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: UFC, 2010.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A geografia escolar brasileira na Era Vargas. In: VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia e o livro didático no Brasil: da Chorographia Brasílica de Aires de Casal a Geografia Moderna de Delgado de Carvalho. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Tempo, espaço, e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo**. Fortaleza: Edições UFC: 2010. p. 626-703.

\_\_\_\_\_. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da; ARELANO, Lisete Regina Gomes. **Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual**. São Paulo: Cortez, 1986. (Cadernos CEDES, Currículos e Programas como vê-los hoje?, n. 13).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 145-154.

\_\_\_\_\_. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2003.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. A questão do Livro Didático no Ensino de Geografia. In: \_\_\_\_\_. **Geografia e Ensino, textos críticos**. São Paulo: Papyrus, 1989.

VIEIRA, Maurício Coelho; SANTOS, Maurício Silva. As etapas da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 195, 1966.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Ensino de geografia e história do pensamento geográfico: notas a respeito da idéia de território no Brasil (1822-1934). In: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Geografia e pensamento geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 47-62.

\_\_\_\_\_. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna em Geografia. In: VESENTINI, José William. **Geografia e Ensino, textos críticos**. São Paulo: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no Ensino de Geografia de 1º. E 2º. Graus. O Ensino de Geografia em questão e outros temas. São Paulo: Marco Zero/AGB, 1987. **Revista Terra Livre**, n. 2, p. 43- 58, jul. 1987.

WEISS, Arthur Bernardes. **O problema da motivação no ensino da Geografia**. Rio de Janeiro: MEC, 1959. (Apostilas de Didática de Geografia).

WENZEL, Myrthes de Luca. **Interpretação atualizada dos programas de Geografia do curso ginásial**. Rio de Janeiro: MEC, 1959. (Apostilas de Didática de Geografia).

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRÉ, Marli Eliza; DALMAZO, Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história – inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Ensino de geografia: uma rápida abordagem histórica. In: VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia na escola. **Revista Vida e Educação**, Fortaleza, ano 3, n. 10, p. 30-33, 2006.

BRABANT, Jean-Michel. **Crise da Geografia, crise da escola**. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando o Ensino).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei No. 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. O Emílio, de Rousseau contribuições para o estudo do espaço e da geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAMARGO, José Carlos Godoy; REIS JÚNIOR, Dante Flávio da Costa. A filosofia (neo)positivista e a Geografia quantitativa. In: VITTE, Antonio Carlos (Org.) **Contribuições à História e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CASTELLAR, Sônia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CIDRACK, Marlene Lopes. **Visitadoras de alimentação: legado da escola Agnes June Leith**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CAMARGO, José Carlos Godoy; REIS JÚNIOR, Dante Flávio da Costa. A filosofia (neo)positivista e a Geografia quantitativa. In: VITTE, Antonio Carlos (Org.) **Contribuições à História e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A modernidade portuguesa e a Reforma Pombalina de 1772**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

GIBBIN, Beatrice. A geografia, disciplina subjugada. In: \_\_\_\_\_. **Geografia e ensino, textos críticos**. São Paulo: Papirus, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1990.

LAVILLE Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS; Artmed; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

MENDES, Eluziane Gonzaga. Uma breve história da Geografia escolar cearense. In VASCONELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCOMCELOS, José Gerardo et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Situação e tendências de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1989a. (Coleção Repensando o Ensino).

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989b. Coleção Repensando o Ensino.

PEDROSO, Tabajara. **A geografia no Curso Secundário**. Boletim Geográfico, Rio de Janeiro, n. 194, 1967.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Aldo Aloísio Dantas da; GALENO, Alex. **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A formação e o exercício profissional dos professores de geografia antes da institucionalização universitária no Brasil (1838-1934). In: VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.