

UMA GEOGRAFIA MODERNA PARA UMA ESCOLA MODERNA

Juliano Rosa Gonçalves
Instituto Federal de Brasília
juliano.goncalves@ifb.edu.br

RESUMO

O presente artigo pretende abordar a história da Geografia Escolar, tendo por referência as primeiras tentativas de renovação da geografia escolar. Tais tentativas representavam anseios de intelectuais no sentido de “modernizar” a disciplina escolar. Exemplos disso são os famosos pareceres de Ruy Barbosa, que de forma pioneira fez severas críticas a geografia escolar de então. Os debates sobre a modernização da Geografia Escolar tinham como referência, também, as mudanças tanto na escola quanto na ciência; de um lado, portanto, a escola moderna; de outro, a ciência moderna. No Brasil, essas mudanças foram incorporadas, respectivamente, no discurso dos escolanovistas e no grupo constituído por professores de Geografia do Colégio Pedro II, nas primeiras décadas do século XX, e, a partir da década de 1930, por professores da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) e da Universidade de São Paulo, em função da criação das cátedras de Geografia nas respectivas instituições.

Palavras-chave: história da geografia escolar; renovação da geografia escolar; geografia moderna.

A MODERN GEOGRAPHY FOR A MODERN SCHOOL

ABSTRACT

This article intends to address the history of School Geography, basing on the first attempts of renewal on School Geography. These attempts represent the anxieties of intellectuals in order to "modernize" the discipline. The famous opinions of Ruy Barbosa, a pioneer who made severe criticisms to the School Geography at his time, are examples of these attempts. The debates on the modernization of Geography School were also based on changes in school and in the Geography Science: in one side, the modern school and in the other one, the modern science. In Brazil, these changes were incorporated, respectively, in the discourse of the New School and in the group of Geography teachers at the Colegio Pedro II, in the first decades of the 20th century, and by the professors of the Universidade do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro, nowadays) and Universidade de São Paulo since the 1930's, because of the creation of the Geography discipline there.

Keywords: History of Scholar Geography; renew of scholar geography; modern geography.

INTRODUÇÃO

Já é lugar comum – e motivo de anedota, até² – o passado descritivo e memorístico da Geografia Clássica Escolar. Pouco atenta a realidade do estudante, as aulas de geografia

Recebido em 10/06/11
Aprovado para publicação em 17/04/12

² O humorístico “TV Pirata” (1988-1990), programa exibido pela Rede Globo de Televisão, apresentou o seguinte esquete: uma família calmamente assiste televisão, quando dois sujeitos armados invadem a residência e colocam o casal sob a mira de revólveres. Dirigindo-se ao homem, um deles faz a seguinte questão: “Quais são os afluentes da margem direita do rio Amazonas?”. A resposta é franca: “Javari, Juruá, Purus, Madeira, Tapajós e Xingu”. Insiste o invasor: “E da margem esquerda?”, de novo prontamente respondida: “Içá, Japurá, Negro, Trombetas, Paru e Jari”, o que provoca a imediata retirada

desfiavam longas listas de acidentes geográficos e nomes de localidades (países, cidades, etc), além de dados gerais sobre a economia e riquezas naturais. Como herdeira do pensamento pedagógico jesuítico, a geografia nomenclatural e mnemônica permaneceu por longos anos nas escolas brasileiras.

Analisando o contexto e verificando a identidade dos diversos sujeitos que discutiam o ensino de Geografia, é possível dizer que dois paradigmas principais se estabeleciam: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna.

O primeiro deles, herdeiro da tradição educacional católica, enfatizava a memorização de lições. Como referência no saber geográfico, a geografia escolar, através do recurso descritivo, recuperava lições desenvolvidas desde a geografia clássica grega, passando pelas narrativas dos viajantes do século XVI. A organização desse corpo de conhecimento requeria uso essencial do método descritivo³ (MELO, VLACH, 2001).

Incluído no currículo escolar, esse conjunto de conhecimentos reforçava a descrição como sua característica principal. Na maioria das vezes, no entanto, o que acontecia era apenas um levantamento de nomes de acidentes físicos e informações sobre aspectos humanos. Apoiada na pedagogia jesuítica, que valorizava a atividade de aprendizagem pela memorização, a geografia escolar apresentava-se como um corpo fragmentado de conteúdos a serem decorados.

Nos próprios manuais didáticos, o que se via era uma predisposição a decoração exaustiva de nomes, muitas vezes destituídos de significados concretos. Esse modelo foi muito bem representado no Brasil, desde o início da escola (ROCHA, 1996). Quando, em 1882, Ruy Barbosa, então deputado constituinte, elaborou seus famosos pareceres⁴, o panorama da geografia escolar brasileira, um amálgama fortemente calcado na estrutura da geografia clássica e na pedagogia tradicional, não lhe escapou:

“definição da geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio. Enfiando este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e das raças humanas, com a sua distribuição pelas várias partes e estados, que se pressupõem assim conhecidos antes de aprendido, as fases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário de costume. (...) O Ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém, quase todo o espaço a enumeração das terras e águas.” (BARBOSA, 1946, apud ROCHA, 1996:186).

dos invasores. Aliviada, a esposa o agradece: “Viu, amor? Eu não te disse que um dia isso ia servir para alguma coisa?”. Essa cena pode ser assistida no Youtube, hospedada no seguinte endereço: http://www.youtube.com/watch?v=QyX8-wY5_1A (acesso em 23/05/2011).

³ Estrabão, sábio grego, era, notadamente, uma referência. Das inúmeras viagens que fazia, esmerava-se na descrição dos ambientes percorridos, detalhando os aspectos físicos e humanos da paisagem observada. Cláudio Ptolomeu, por sua vez, desenvolveu estudos na área da Geografia Matemática, empenhado em descrever a Terra por métodos que acusassem a precisão locacional. Nos estudos de Ptolomeu, a cartografia recebeu forte impulso. Embora a dimensão natural e humana do espaço geográfico não fosse, imediatamente, fonte de suas preocupações, a exigência em delimitar posições ocupadas no globo terrestre pelo ecúmeno lhe trazia, como objetivo principal, sua delimitação e “a localização relativa de suas várias partes” (PRADO JR., 1972:169). Esquecida durante a Idade Média na Europa – mas mantida e desenvolvida pelos estudiosos árabes – a concepção clássica da geografia grega foi apenas redimensionada, em importância, quando os europeus se lançaram na descoberta de outras terras. O expansionismo islâmico, aliás, foi também um indicador do rápido desenvolvimento dessa geografia no mundo árabe na Idade Média. Era necessária a compilação de conhecimentos sobre novas terras, descrevendo-as e detalhando-as. Por isso tal geografia recebia tanta importância nos planos imperialistas de expansão territorial.

⁴ Os primeiros indícios de insatisfação foram pioneiramente demonstrados nos famosos pareceres de Ruy Barbosa, em 1882. Todavia, a repercussão desses documentos foi incipiente.

Para Barbosa, o que estava em jogo era o atraso brasileiro frente ao que se ensinava em Geografia nos países desenvolvidos. Era necessário modernizar o ensino da Geografia. Para tanto, sugere adoção de métodos pedagógicos intuitivos. Indica, nesse sentido, que os estudos de Pestalozzi foram responsáveis pela significativa evolução do ensino dessa disciplina nas escolas em outros países.

Nesse esforço, Barbosa considera de fundamental importância o contato das crianças com a realidade próxima. Usando princípios da racionalidade indutiva, as crianças teriam melhor percepção dos elementos geográficos. Abomina, portanto, ensino de nomes abstratos, que exigem doses consideráveis de exercício imaginativo, conforme representados pela abundante nomenclatura constante nos livros didáticos (ROCHA, 1996).

Constatado o cenário da geografia escolar brasileira, Barbosa sugere novas medidas para atualizar a disciplina. Fundamenta-se, além da pedagogia pestalozziana, nos fundamentos científicos da nascente Geografia Moderna. Dessa forma, pretendia que, bem além de descrever e classificar, seria função da geografia escolar estabelecer relações causais entre os diferentes fenômenos geográficos observáveis. Estava, pois, não muito distante do cenário epistemológico da Geografia Moderna pioneiramente desenvolvida em solo europeu. Assim,

“a pedagogia de hoje estabelece, entre esses estudos e a fisiografia, ou descrição geográfica da natureza, ilustrada pela geografia científica da criação, a física terrestre, que completa o exame dos fenômenos ligados à superfície do globo pela investigação das suas causas, das suas relações, das suas conseqüências, das leis que os explicam e regem”. (BARBOSA, 1946, apud ROCHA, 1996:190).

Ruy Barbosa, nesses pareceres, antecipou a discussão sobre a renovação da Geografia escolar brasileira em algumas décadas. O impacto de seus pareceres foi ínfimo em função de sua não apreciação na Câmara dos Deputados. Tanto é que na seqüência de reformas curriculares posteriores, do quarto quadrante do século XIX à década de 1920, houve pouquíssima referência aos famosos pareceres. O sentido vanguardista de Ruy Barbosa foi confirmado quando propostas bastante semelhantes somente são defendidas quase meio século depois. Entretanto,

“Os pareceres, apesar de todo o esforço despendido em suas elaborações, não chegaram a ser apreciados pela Câmara, porque demorou suas impressões na Tipografia Nacional. Quando os mesmos foram publicados, já não havia mais, por parte dos liberais, interesse político no assunto. No que diz respeito aos Decretos de Leôncio de Carvalho, em conseqüência das discordâncias que eles suscitaram, efêmeras foram suas vigências. O ministro pouco tempo se manteve no cargo, mas suas idéias liberais e positivistas a partir destas legislações, cada vez mais se fariam presentes nas novas leis que seriam editadas dali para frente”. (Rocha, 1999:230).

Com a Proclamação da República, foi criado o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890, evidenciando uma preocupação maior dos Republicanos com a instrução pública. Para a nova pasta, foi escolhido Benjamim Constant. Inspirado em ideais positivistas, Constant propôs a reforma do ensino em todos os níveis, em 1890. Essa reforma se caracterizava, sobretudo, por realçar a Geografia na grade curricular brasileira.

Na Reforma de Benjamim Constant, já se estipulava a substituição da predominância literária pelos métodos e conteúdos científicos. Tudo organizado de acordo com o figurino positivista: a Geografia, por exemplo, se transformava em Astronomia, na classificação proposta por August Comte (COLESANTI & OLIVEIRA, 1999). No entanto, na prática o que aconteceu foi a permanência da forma livresca, mnemônica e descritiva da Geografia. *“Aprendia-se os conhecimentos científicos como eram assimilados os de natureza literária”* (Ribeiro, 1984:85).

No cenário das políticas educacionais nacionais, o embate entre os católicos e os liberais (escolanovistas) caracterizou a história da educação brasileira na primeira metade do século XX (CURY, 1988). Os liberais defendiam maiores oportunidades da escola ao povo, através do oferecimento do ensino público. Já os católicos desejavam a continuidade da escola particular. Receavam as conseqüências advindas da educação popular. Mesmo sendo correntes opostas, Gadotti (1994) salienta que não havia antagonismo entre ambos, uma vez que representavam facções da elite brasileira da época. Não questionavam, portanto, o sistema sócio-econômico.

Nesse contexto, a sociedade exigia uma remodelação da escola. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, representou os reforços concretos para a discussão e efetivação de um novo projeto para a educação⁵. O primeiro pressuposto a ser quebrado do ensino da época era em relação à clientela da Escola. O desafio era atender as massas populares, visando não somente a formação de mão-de-obra, mas também a inculcação de ideais para a efetivação do projeto de Nação burguês, demanda que o ensino de Geografia respondeu tão bem (VLACH, 1991; VLACH, 1994, VLACH, 2003; VLACH, 2008, entre outros).

Pedagogicamente, a ABE se inspirou nos ideais de John Dewey, educador norte-americano. O famoso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais brasileiros em 1932, propunha uma educação centrada no aluno (orientação pedagógica) e para todos (orientação política). Mas ao propor uma escola democrática sem abordar a estrutura societária a qual está submetida, o escolanovismo caiu na concepção superficial da realidade. O “Manifesto”, portanto, assumia sua condição de norteado pelo pensamento liberal (RIBEIRO, 1984).

No decorrer do início do século, várias reformas aconteceram. Para a Geografia, a importância delas se resumia, essencialmente, em alteração de carga horária na grade curricular. Somente em 1931, na reforma de Francisco Campos, a Geografia reconquistou sua posição obtida na Reforma de Benjamin Constant. Outra inovação foi “*a aula prática que já era adotada muito antes, em escolas de outros países*” (COLESANTI & OLIVEIRA, 1999:194). Estavam já desenhados, assim, novas tendências para o ensino de Geografia.

ESCOLA MODERNA E GEOGRAFIA

A constatação e crítica da geografia descritiva e mnemônica nas salas de aula brasileiras, feita por Delgado de Carvalho quase cinquenta anos depois dos famosos pareceres de Ruy Barbosa, indicavam uma tendência persistente dessa geografia no currículo escolar. Até pouco tempo considerado um dos pais da geografia moderna brasileira⁶, Delgado de Carvalho foi impiedoso em sua análise da situação da geografia nas escolas do Brasil. Participando do cenário europeu, caracterizado por intensos debates em torno da formação identitária da Geografia enquanto uma ciência moderna, Delgado de Carvalho encontrou uma geografia no Brasil ainda presa as condições clássicas da Geografia. Torna-se, portanto, necessário investigar os esforços de sistematização da Geografia na Europa para entender o sentido da renovação proposta por Delgado de Carvalho.

Para tanto, é importante ter em mente que o mundo das idéias não está dissociado do mundo prático. Isto é, percebe-se uma relação concomitante entre as transformações econômicas e

⁵ Tentativa concreta de ser porta-voz da reorganização do ensino brasileiro, a ABE foi criada através de um núcleo-fundador de quatro membros; passou, em menos de dois anos, para mais de quatrocentos membros. Delgado de Carvalho e Everardo Beckheuser participaram ativamente dessa movimentação. O rápido crescimento demonstra perfeitamente o interesse manifestado pelos professores e demais intelectuais com os rumos da educação brasileira.

⁶ Anselmo (2002:252) relativiza o peso de Delgado de Carvalho como “*pai da Geografia Moderna brasileira*”. A autora afirma que, enquanto sistematização da Geografia brasileira, tal asseveração “*não deixa de ter sua validade, em termos. Não só havia vários outros intelectuais atuando junto a sistematização/institucionalização da Geografia no Brasil, como também suas posições não eram consensuais, nem mesmo entre os professores do Colégio Pedro II, de onde deveria partir toda a orientação para o restante do país – desde 1925, por meio da Reforma Luis Alves – Rocha Vaz. Consideramos que, ao tratar da contribuição de Delgado de Carvalho, seria necessário ficar mais atento a essas colocações, não deixando de conferir a ele o título de primeiro sistematizador da Geografia brasileira e não deixando, por outro lado, de considerar que suas proposições compunham-se, na verdade, de um embate com as propostas tradicionalistas da Geografia de nomenclatura bem como as proposições alicerçadas em outras vertentes*”. A mesma autora, nesse texto citado, especula sobre a necessidade de investigar Everardo Beckheuser como “*principal contraponto ao qual Delgado tinha de ficar atento*”. Os outros dois professores de Geografia do Colégio Pedro II, Honorio Silvestre e Fernando Raja Gabaglia, igualmente entusiastas pelas novidades que se avizinhavam do ensino de Geografia, receberam menções elogiosas de Delgado de Carvalho, considerando que ambos “*não recuaram diante de uma inovação radical e assumiram, pode-se dizer, uma atitude peremptória diante da opinião pública pedagógica*” (CARVALHO, 1925:23). Embora esse artigo reconheça essa multiplicidade, a opção por Delgado de Carvalho se dá orientada pela repercussão de seu pensamento na renovação do ensino de Geografia e por sua presença constante no debate sobre o ensino de geografia – principalmente na primeira metade do século XX.

àquelas ocorridas no quadro político-social, territorial, epistemológico e pedagógico. Essa sincronia pode ser notada na sistematização da Geografia Moderna. Favorecida pela especial condição da unificação da Alemanha, a Geografia Moderna tem, no entanto, raízes no iluminismo e romantismo alemão⁷. Perscrutando essas raízes, Moreira (2008:14) se refere a Kant e a Forster como os “*sistematizadores da geografia moderna, essencialmente iluminista – Forster no plano teórico-metodológico e Kant no plano epistemológico*”. Forster se aproveitou do discurso geográfico remontante aos clássicos gregos e ao pensamento renascentista, articulado em Estrabão, Ptolomeu, Copérnico e Cluverius, entre outros, para atualizar, para a linguagem científica do século XVIII, a perspectiva sistemático-regional. Como método, propunha a “*comparação, do qual deriva a descrição e a explicação como categorias analíticas das paisagens*” (MOREIRA, 2008:17). Kant, por sua vez, fornece nos arranjos conceituais uma base epistemológica para a Geografia. Considerando espaço e tempo como apriorísticos e somente apreensíveis por meio da percepção, Kant considerava que todos os fenômenos “*já aparecem diante de nós organizados em suas localizações na extensão que nos rodeia (o espaço) e na sucessão dos movimentos de mudanças do ontem para o hoje (o tempo)*”, e por essa razão, Kant apontava como atribuição “*à geografia descrever e à história narrar os fenômenos que formam o mundo*” (MOREIRA, 2008:19), tendo, como conseqüência, a consolidação da Geografia enquanto um “*saber corográfico e a consagra como um saber centrado na sensibilidade e não no entendimento, deixando a tarefa de sistematização teórico-metodológica mais acabada da geografia para os geógrafos posteriores*” (MOREIRA, 2008:20). Tarefa efetuada, pois, por meio dos alemães Alexander Van Humboldt e Karl Ritter. Assim, a Geografia Moderna nasceu em lar prussiano e cresceu no projeto alemão de Estado.

O território germânico, aproximado à Alemanha atual, estava fragmentado em vários feudos. A estrutura feudal mantinha-se intocada até meados do século XIX. A aproximação entre os diversos feudos de origem germânica foi efetuada em 1815 (Confederação Germânica), mas sem constituir um Estado. A inexistência de um poder central e, conseqüentemente, um centro de organização do espaço, era uma preocupação fundamental da elite alemã.

Percebe-se a importância desses debates quando se analisa os grandes nomes da Geografia posteriores a ambos. Inúmeras refutações e concordâncias aos dois estudiosos fundamentam o marco teórico por eles delimitado. Nesse sentido, Moraes (1985) salienta que Ritter e Humboldt foram responsáveis pela criação de uma linha de continuidade, dentro do pensamento geográfico, ao colocar suas teses no eixo de discussão de demais estudiosos, contemporâneos ou posteriores. A criação de cátedras acadêmicas nas universidades prussianas é também creditada ao pioneiro trabalho de Humboldt e Ritter, “*dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica*” (MORAES, 1985:50). É, por essa razão, que se convencionou remontar aos dois intelectuais prussianos a fundação da “*geografia científica ou geografia acadêmica*” (PEREIRA, 1999:119).

Das características que sublinhavam as propostas de sistematização científica, a “*ambição epistemológica*” é constante. Ritter, em uma proposta especialmente pretensiosa, objetivava “*apresentar um quadro vivo do conjunto da terra, seus produtos naturais e cultivados, seus aspectos naturais e humanos, e demonstrá-los como um todo coerente, de tal forma que a mais significativa conclusão sobre o homem e a natureza ficarão evidentes, principalmente quando comparados lado a lado*”. Ou, ainda, “*A terra e seus habitantes mantêm-se na mais estreita reciprocidade, não podendo um ser apresentado em todos os seus aspectos sem o outro. Assim, pois, a geografia e a história devem sempre andar inseparáveis. A terra tem influência sobre os habitantes e esses sobre a terra*”. (RITTER apud TATHAN, 1960:562).

Incomodado com o método descritivo até então imperante (resquício do empirismo que grassava nas ciências naturais do século anterior), Ritter formulou alguns princípios que, a seu ver, seriam orientações científicas sólidas para sistematizar a ciência geográfica oportunamente denominada *Erdkunde*. Tributário dessa busca metodológica é, pois, o princípio da causalidade: através das relações causais, mediadas pelo método comparativo, intencionava ir além da simples descrição. Partindo dessa premissa, é possível entender a grandiosidade do projeto de Ritter, ao indicar que o “*Erdkunde tentará abarcar o mais completo*

⁷ Para Moreira (2008), são três os seus principais paradigmas, transitando do holismo da baixa modernidade, passando pela fragmentação da modernidade industrial e retornando ao holismo, já na pós-modernidade.

e o mais cósmico aspecto da terra, juntando e organizando em bela unidade tudo quanto sabemos com relação ao globo, e mostrando a relação desse todo unificado com o homem e seu criador". (RITTER apud TATHAM, 1960:563).

Esse aspecto teleológico, caro a obra de Ritter, é praticamente ausente na obra de Humboldt – outro grande nome da geografia moderna – que em vida, sofreu inúmeras acusações de ateísmo. Naturalista, tinha especial interesse pela botânica, zoologia, geologia, numerologia e demais ciências naturais. Embora a diferente formação levasse Humboldt a perseguir temas diversos daqueles desenvolvidos por Ritter, suas concepções de uma geografia científica se aproximavam. No entanto, Humboldt preferia o termo *Weltbeschreibung* (Ciência do Cosmo) a *Erdkunde* de Ritter. Humboldt propunha, para a geografia, a discussão sobre a distribuição espacial dos fenômenos do Cosmo. Entendia-se, por Cosmos, os “*horizontes de limites mais largos, da reunião de todas as coisas que enchem o espaço, desde as mais remotas nebulosas até a distribuição climática dos delicados tecidos de matéria vegetal que se espriam em cobertura constituída dos mais variados matizes, sobre a superfície de nossas rochas*” (HUMBOLDT apud TATHAM, 1960:568).

Ritter, assim como Humboldt, admitia uma unidade para a natureza, tendo a geografia responsabilidade de desvendá-la. O método comparativo e empírico era também compartilhado por Humboldt, na medida em que admite que o método empírico “*parece-me melhor fundamentado e o mais viável de lograr êxito*” (TATHAM, 1960:569). Dadas as semelhanças, Tatham (1960:572) arrisca dizer que “*um era complemento do outro*”. Falecidos em 1859, o espólio científico dos dois alemães se divergia em alguns pontos. Primeiro, Ritter analisava a natureza a partir de uma perspectiva antropocêntrica. Humboldt, por sua vez, renegava a teleologia de Ritter. Em Ritter, o princípio corológico ganha força. Além disso, melhor aquilatou o método comparativo, desenvolvido anteriormente por Forster. Moreira (2008:21) indica que o avanço de Ritter, em relação a Forster, estava na “*combinação dos métodos indutivo e dedutivo*”, oferecendo como objeto da *Geografia Comparada* a “*constituição da individualidade regional*”.

Posteriormente ao holismo de Humboldt e Ritter, a Geografia conheceu uma fase de especialização do saber. Peschel e Penck, estudando sobre geomorfologia, Koppen pesquisando sobre o clima, Von Sachs investigando a botânica – são exemplos emblemáticos dessa nova fase. Para MOREIRA (2008:26), o que houve foi uma radical mudança no conceito de natureza, passando do entendimento holístico (imanente a todas as coisas) para uma redução a simples condição de natureza inorgânica. Como consequência, “*a esfera humana é simplesmente abandonada. Uma mudança no conceito de homem então se dá em paralelo, excluído da natureza*”. As novas propostas de Geografia abandonam o holismo, o conceito espacial trabalhado desde Kant e, também, o método comparativo, embora retenha o princípio corológico como sustentação de uma geografia física sistemática que, por sua vez, tem na geomorfologia sua primazia (MOREIRA, 2008). Como efeito dessas transformações, há uma constante fragmentação do conhecimento geográfico. Os fundamentos dessa fragmentação situam-se no emergente paradigma positivista nas ciências, na transição do século XIX para o século XX:

“A pulverização e especialização que transforma a geografia uma série de saberes sistemáticos de âmbito físico e inorgânico são o reflexo do acompanhamento dessa nova ordem paradigmática do pensamento. A geografia reproduz a setorialização geral da pirâmide positivista, referenciando sua setorialização interna na linha de fronteiras com os grandes campos de ciências, que o positivismo vai autonomizando por seus objetos e métodos” (MOREIRA, 2008:28).

Conviveram, portanto, dois projetos para a Geografia: um, de ordem fragmentária, influenciada pelo positivismo, implicava em cada vez mais especialização na seara geográfica; outro, de ordem aglutinadora, fazia um retorno a perspectiva totalizante do fenômeno geográfico. Valendo-se de saberes de diversas áreas, Friedrich Ratzel retorna a Ritter em alguns aspectos, como por exemplo, a insistência no método comparativo. Mesmo desenvolvendo uma proposta de geografia setorial (a Geografia Humana), Ratzel “*a mantém associada aos seus parâmetros totalizadores, abandonados pelos demais geógrafos sistemáticos*” (MOREIRA, 2008:33). O retorno de Ratzel a Ritter contribuiu, ainda, para a recuperação, em maior grau, do antropocentrismo. Curiosamente, seus primeiros estudos foram na geografia física, pesquisando os fiordes e cumes de neves das montanhas alemãs (TATHAM, 1960). O que

fornece, de certo modo, o interesse de Ratzel por um projeto unitário para a geografia. Aliás, Ratzel recupera a noção de *Erdkunde* esboçado por Ritter, citando expressamente, em sua última obra (*Die Erde und das Leben. Eine Vergleichend Erdkunde*, de 1902), que o livro tem *Erdkunde* como subtítulo porque apresenta a inter-relação dos fenômenos da superfície da terra segundo a concepção de Karl Ritter. Para Tatham (1960:576), Ratzel apresentava, sobretudo, uma semelhança e duas discordâncias fundamentais com Ritter: “a semelhança de Ritter, tentou compreender o mundo como um todo integral, uma unidade interdependente. Entretanto, (a obra de Ratzel) diferia (da obra de Ritter) em dois importantes aspectos: considerava a geografia humana sistematicamente e não regionalmente, e do ponto de vista de Darwin”.

Epistemologicamente, Ratzel não se mantinha dentro dos restritos limites da recente especialização da ciência moderna. Transitava por vários saberes, em diferentes áreas. Procurava, sobretudo, dar uma explicação lógica e sistemática sobre os múltiplos fenômenos espaciais e na distribuição e localização pelo globo. Sua proposta de trabalho distanciava, pois, da crescente setorialização da Geografia: avançando suas conjecturas sobre a relação existente entre o solo e o Estado, estabeleceu os fundamentos da geografia política.

Na França, a repercussão de seu trabalho foi, inicialmente, elogiosa. É o caso, pois, do próprio La Blache. Analisando “Antropogeographie”, Vidal de La Blache não só acena positivamente como recomenda a leitura de Ratzel (CARVALHO, 1997). Curiosamente, os dois intelectuais são dados como fundadores de duas escolas distintas do pensamento geográfico: o determinismo e possibilismo. Tal oposição há muito já é questionada. Vesentini (2003) é enfático a tal diferenciação; questiona, por um lado a indeterminação como um fenômeno impeditivo à lógica analítica da investigação científica da regularidade dos fenômenos e, por outro, os limites do significado de tal possibilidade, na medida em que “tão somente repetir que a natureza oferece ‘possibilidades’, e que o homem as aproveita desta ou daquela maneira, não produz nenhum avanço nessa problemática clássica do maior ou menor peso das determinações (que não são apenas naturais, diga-se de passagem) frente a indeterminação ou o livre arbítrio do ser humano”.

A produção desse debate determinismo versus possibilismo só pode ser entendido quando averiguado o contexto da época. Carvalho (1997) aponta algumas pistas. Assim, a proposta de Ratzel, envolvendo conhecimentos originários de várias áreas do saber, situava-se na contramão de um projeto científico que caminhava, no final do século XX, para a especialização e delimitação clara das fronteiras entre distintas áreas do conhecimento científico. Isso gerou certo desconforto entre sociólogos e historiadores, que viam seus ‘territórios epistemológicos’ invadidos. Do longo debate que sucedeu, foi apenas com a intervenção de Lucien Febvre, célebre historiador francês, que os limites disciplinares - e, logo, uma identidade quase consensual da geografia - fossem mantidos.

Em “A Terra e a evolução humana”, Lucien Febvre, ao formular uma tentativa de defesa da geografia, advogou as teses levantadas por La Blache, recheando-as de uma leitura singular que, em muitas situações condicionava discussões de Vidal a seu (de Febvre) modo particular de ver a geografia. O procedimento foi claro, ao eleger “La Blache e Ratzel como pólos opostos dessa discussão, tecendo os argumentos que, na sua opinião, contribuiriam para definir principalmente o lugar da ciência geográfica” (CARVALHO, 1997:s/p). Ora, já é sabido que a intenção de Febvre, ao oferecer um lugar epistemológico para a geografia no conjunto das ciências modernas não era outra: redimensionar as pretensões da geografia, oferecendo-lhe modesta colocação (CARVALHO, 1997; VLACH, 2003; GIBBIN, 1994; LACOSTE, 2005). Ao mesmo tempo em que há certa limitação epistemológica - reforçada na extração, por Febvre, de uma frase fortuita de La Blache, “a Geografia não é a ciência dos homens, e sim dos lugares” e repetida exaustivamente - não se pode, em hipótese alguma, desconsiderar a perda do potencial de análise política da geografia. Febvre foi, de certa forma, também responsável pela assepsia do pensamento geográfico, despolitizando-o. Essa operação somente logrou êxito pela total desconsideração que Lucien Febvre teve com as derradeiras obras do mestre francês, notadamente “La France de L’Est”⁸ (VLACH, 1999)

⁸ Moreira (2008) identifica três ‘La Blaches’: “Há o La Blache do Quadros de geografia da França (*Tableau de la Géographie de la France*), publicado em 1903, no qual estuda a identidade da França quadro de diferenciações regionais e é considerado a matriz de fundação da geografia regional. (...) Há o La Blache

De fato, Lucien Febvre desconsiderou a última obra do mestre em favor de *Tableau géographique de La France*. Consagra-se, em *Tableau*, o método descritivo, tão reproduzido nas monografias regionais de orientação francesa. Não é por menos: o que se ofertava para a geografia era um instrumental pretensamente neutro e objetivo, sem influências políticas de qualquer natureza. Por excelência, uma decisiva máscara para dissimular as estratégias espaciais. Gibbin (1994:146) comenta incisivamente que “*temos a impressão de que era preciso ‘limpar’ a geografia francesa e ‘engomar’ sua verdadeira origem por meio de um outro nascimento*”.

O escamoteamento dessa fase final de La Blache legou, para a tradição geográfica francesa, o paradigma da objetividade, da neutralidade e do caráter apolítico da ciência geográfica. Evidentemente, esse último trabalho de La Blache e a obra de Ratzel estavam, de certa forma, na contramão do espírito de objetividade que já se estabelecia nas ciências da época. Löwy (2000) nos lembra que, na maioria das ciências modernas, positivismo e historicismos contribuíram com a idéia de imparcialidade da ciência. Sendo o debate entre determinismo e possibilismo forjado, não haveria contraponto a ser feito entre Ratzel e La Blache – pelo menos por esse ângulo; Moreira (2008:33), todavia, aponta para o ponto inadvertidamente secundarizado desse contraponto, qual seja, “*o olhar regional fracionário de La Blache, inspirado numa concepção isolacionista de região, um caso de singularidade*”.

Assim como Ratzel, Alfred Hettner, outro importante geógrafo alemão, retomou Ritter, aprimorando o método comparativo. Dessa forma, “*se em Ritter o recortamento é um estado e a região um recurso de método, em Hettner tudo é um processo de diferenciação. Tal como em Ritter, em Hettner desaparece a possibilidade de a geografia dividir-se em sistemática e regional*”. Hettner propunha, nesse sentido, uma análise interativa “*dos fenômenos físicos e humanos, cuja tradução é o entendimento da geografia como o estudo da superfície terrestre por sua diferenciação de áreas*” (MOREIRA, 2008:34).

Todos esses pressupostos são fundadores e norteadores daquilo que hoje se conhece por Geografia Moderna. Tem-se, portanto, um contexto específico apresentado no manifestar da Geografia como ciência moderna e na oferta da disciplina Geografia numa Escola que se pretendia alcançar cada vez mais um maior número de pessoas. No entanto, nesse momento já se percebe que ambas apresentam, desde seus momentos iniciais, diferenças consideráveis. Os objetivos e necessidades são díspares. Em função disso, é importante salientar que as correntes epistemológicas geográficas não têm, necessariamente, correspondência na Geografia Escolar. Isto é, postulados epistemológicos geográficos nem

do Princípios de Geografia Humana, obra póstuma e incompleta de 1922, na qual estuda as paisagens de diferentes civilizações, advindas da relação local do homem com o seu meio, e considerado o texto fundador de uma geografia da civilização, subalternizada diante da geografia regional, mas que fará maior carreira que esta apenas nos grandes compêndios. Aqui, a categoria que sobressai é o gênero de vida. Há, por fim, o La Blache de *A França do Leste*, de 1917, em que analisa a especificidade da região fronteira da França com a Alemanha, que podemos considerar um típico estudo de geografia política, porém limitado a esse trabalho.

⁶ Nesse sentido, é importante ter em mente o alerta dado por Vesentini (2004:223): “*É importante reafirmar esse fato, pois muito imaginam, de forma ingênua ou até mesmo preconceituosa, que as disciplinas escolares (matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia) tão-somente reproduzem, de forma simplificada, os conteúdos criados e desenvolvidos na universidade, no ensino superior, na graduação e na pós-graduação. É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reproduzidor do saber construído em outro lugar, o ‘lugar competente’, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor seria então ‘didático’ num sentido tradicional: como ensinar da melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. Mas essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser co-autores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído.*” a partir do seu quadro de diferenciações regionais e é considerado a matriz de fundação da geografia regional. (...) Há o La Blache do Princípios de Geografia Humana, obra póstuma e incompleta de 1922, na qual estuda as paisagens de diferentes civilizações, advindas da relação local do homem com o seu meio, e considerado o texto fundador de uma geografia da civilização, subalternizada diante da geografia regional, mas que fará maior carreira que esta apenas nos grandes compêndios. Aqui, a categoria que sobressai é o gênero de vida. Há, por fim, o La Blache de *A França do Leste*, de 1917, em que analisa a especificidade da região fronteira da França com a Alemanha, que podemos considerar um típico estudo de geografia política, porém limitado a esse trabalho.

sempre encontram reverberação na disciplina Geografia. Isso ocorre em virtude das diferenças entre Ciência Geográfica e Geografia Escolar⁹.

Curiosamente, os professores de educação básica foram responsáveis por, pioneiramente, levantar a bandeira da necessidade de renovar a disciplina, solicitando uma reorganização do discurso geográfico com as então recentes novidades percebidas no estatuto da Geografia. Entre esses professores cabe citar, notadamente, os quatro professores de Geografia do Colégio Pedro II na década de 1920: Honório Silvestre, Fernando Raja Gabaglia, Everardo Beckheuser e Carlos Delgado de Carvalho (MACHADO, 2002b). Especialmente esse último nome, sua contribuição como autor de livros didáticos e de diversos artigos – publicados principalmente no periódico *Boletim Geográfico*¹⁰ – amplificaram suas idéias no debate da ‘modernização’ do ensino de Geografia na primeira metade do século XX.

Nesse sentido, cumpre dizer que a Geografia Escolar imprimiu uma particularidade no diálogo com a emergente Geografia Moderna. Embora fizesse dileção a Humboldt, Ritter e demais nomes envolvidos no projeto moderno – e unitário – da Geografia, foi o paradigma fragmentário que permeou a estruturação de seu discurso. Moreira (2007:112) resume bem os problemas de ‘indigência teórica’ na manifestação do discurso geográfico escolar reconhecido, a seu ver, na forma clássica: “1) a invariância tricotômica (a estrutura é a mesma no espaço e no tempo); 2) a essencialidade taxonômica (é um discurso classificatório e catalográfico); 3) a aglutinação em cacos (as categorias evoluem em paralelo, sem o recurso do conceito); 4) o caráter descritivo do texto (falta análise geográfica na inter-relação dos dados)”. Como herdeira do paradigma lablachiano hegemônico (o La Blache de *Quadros da Geografia da França*), a geografia escolar moderna, no Brasil, negligenciou o caráter político e adotou a pretensa neutralidade.

Por sua vez, o contexto brasileiro no principiar do século XX era favorável às mudanças na Geografia Escolar. Em suas duas primeiras décadas, debates sobre a educação nacional efervesceram. Em questão, o atraso da escola brasileira frente ao imperativo da modernidade. A urbanização, o crescimento dos setores secundário e terciário e o movimento descendente do modelo agrário-exportador exigiam um novo modelo de escola. -Estava sendo gestado um novo projeto de nação. A escola, nesse contexto, era vista com um superlativo papel. Deflagrou-se um processo de otimismo injetado na educação, de forma que essa passou ser entendida como eficiente remédio para os males do Brasil.

De todo esse debate, dois pontos se destacavam. Primeiro, a demanda colocada pela necessidade de escolarização de boa parte da população exigia uma escola mais inclusiva e menos elitista. Segundo, essa nova escola deveria ser discutida, em função de novos métodos, novos currículos, enfim, um novo formato. Toda essa discussão, dada a dimensão alcançada, influenciou as propostas oficiais de organização do ensino¹¹.

Delgado de Carvalho, nesse sentido, trouxe significativa importância para a Geografia no corpo da arquitetura disciplinar da escola de então. Um marco para a Geografia Escolar Moderna é, por exemplo, seu livro “Geographia do Brasil”, publicado em 1913. Sua longa estadia na Europa, onde desenvolveu seus estudos, permitiu contato com as mais recentes idéias sobre a escola, a ciência geográfica e sua correspondente disciplina ensinada nas

⁹ Nesse sentido, é importante ter em mente o alerta dado por Vesentini (2004:223): “É importante reafirmar esse fato, pois muito imaginam, de forma ingênua ou até mesmo preconceituosa, que as disciplinas escolares (matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia) tão-somente reproduzem, de forma simplificada, os conteúdos criados e desenvolvidos na universidade, no ensino superior, na graduação e na pós-graduação. É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reprodutor do saber construído em outro lugar, o ‘lugar competente’, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor seria então ‘didático’ num sentido tradicional: como ensinar da melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. Mas essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser co-autores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído.”

¹⁰ *Boletim Geográfico* foi editado de 1943 a 1978. Delgado de Carvalho contribuiu com vinte artigos (dezesseis versando precipuamente sobre ensino de Geografia, quatro sobre epistemologia da Geografia), publicados entre 1943 e 1955.

¹¹ Exemplo disso foi a Reforma Educacional Luiz Alves-Rocha Vaz, instituída em 1925. Sintonizada com o debate sobre a questão nacional, a reforma explicitou a intenção patriótica-nacionalista da escola que, na seara da Geografia Escolar, obteve tão excelente receptividade.

escolas de grau elementar e secundário. Seu ingresso, como professor, no Colégio Pedro II concedeu-lhe posição favorável a disseminação de suas idéias, já que aquela instituição desenvolvia papel de orientação a todos os cursos secundários espalhados pelo território brasileiro.

Da lavra de Delgado de Carvalho, o mais importante livro sobre ensino de geografia foi lançado em 1925, "*Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)*". A crítica aos exercícios mnemônicos e nomenclaturais perpassa todo o livro. Para Delgado, o ensino da disciplina enquanto conhecimento científico era deixado de lado em função de "*atribuir nomes, crismar áreas geographicas. (...) Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são productos directos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes.*" (CARVALHO, 1925:04).

Côncio das dificuldades colocadas à renovação do ensino de Geografia, Delgado de Carvalho previu os principais obstáculos a serem superados nessa empreitada¹². Para ele, o fato da Geografia Moderna ser tão pouco difundida em território nacional era um impedimento inequívoco. A falta de comunicação entre os professores de Geografia representava um empecilho à renovação. Mesmo superada essa comunicação, o desafio estava em convencer o professor de que aquilo que estava ensinando não era, de fato, a *verdadeira geografia*:

"Um homem que conseguiu reter o nome de todas as sub-prefeituras francezas e das províncias italianas, etc., e durante muitos annos tomou como guia o excellente mas archaico Cortambert, difficilmente se convecerá de que isto tudo nada tem com - geographia, e representa apenas a expressão geographica da administração publica." (CARVALHO, 1925:09).

Para Delgado de Carvalho, a instalação definitiva de uma nova geografia nas escolas brasileiras exigiria as seguintes medidas: (1) acréscimo de um ano, no secundário, da disciplina geografia; (2) adotar como fundamento, no desenvolvimento dos tópicos da Geografia, exemplos retirados do cenário brasileiro; (3) acrescentar tópicos de geografia humana (citado como antropogeografia); (4) recomendar, além dos exercícios cartográficos, atividades de "dissertação geográfica", como forma de exercitar a argumentação sobre temas geográficos; (5) organização de uma associação de professores de geografia.

No mais, as propostas de Delgado de Carvalho representavam a tentativa de implantar uma Geografia de cunho moderno. Resgatava, pois, as mesmas intenções que Ruy Barbosa ensaiou no século XIX. A matriz do pensamento de Delgado de Carvalho procurava sintonizar-se epistemologicamente com as recentes discussões geográficas no cenário europeu, desembocando em uma versão naturalista da Geografia (VLACH, 1994), na medida em que a Geografia só pode ser científica "*se definida como uma ciência natural*" (MACHADO, 2002b:322). As consequências dessa matriz no ensino de Geografia já são notórias: naturalização da sociedade, perda da historicização do espaço, dissimulação dos raciocínios centrados no espaço, compromisso com a neutralidade e objetividade, análises realizadas em um paradigma tricotômico (Natureza/Homem/Economia), devidamente compartimentado, não se furtando em afirmar sentimentos patrióticos visando 'cimentar' a nação (KAERCHER, 2001; KAERCHER, 2004; LACOSTE, 2005; MELO, VLACH, 2001; MOREIRA, 2007; MOREIRA, 2008; SILVA, 2002; VESENTINI, 1999; VESENTINI, 2004, VLACH, 2003; VLACH, 2004, entre outros).

Concomitantemente, a pedagogia tradicional forneceu elementos para um "casamento perfeito" com essa geografia (STRAFORINI, 2001; SPEGIORIN, 2007): ao entender a transmissão de conhecimento como sua função mais nobre, valorizando metodologias que sagraram a repetição, reprodução e memorização como pontos basilares, a geografia descritiva se completou, seguramente, nos fundamentos de uma escola preocupada com a formação de "cabeças-cheias" – não de "cabeças bem-feitas".

O primeiro triunfo de uma renovação do ensino de Geografia veio com a Reforma Luis Alves-Rocha Vaz (1925). Delgado de Carvalho teve importante participação na formulação desse currículo. Posto que essa reforma intencionou centralizar e uniformizar o ensino secundário, e

¹² Esses obstáculos, sabe-se, foram progressivamente combatidos por ações, se não desenvolvidas pelo próprio Delgado de Carvalho, realizadas por educadores sensíveis a idéia do geógrafo brasileiro.

tendo o Colégio Pedro II em distinção, as proposições de Delgado de Carvalho tiveram condições de serem disseminadas oficialmente.

As inovações foram articuladas com algumas heranças da geografia escolar de então, quando, por exemplo, não se excluiu, nos estudos introdutórios de Geografia, os conhecimentos astronômicos. Mas os avanços foram muitos. O estudo da fisiografia era colocado em posição especial, já que, para firmar-se na seara científica, estabelecia o conhecimento de causas e classificação de alguns fenômenos, distanciando-se das meras listas de nomes a serem decorados. O homem foi introduzido no estudo da geografia, por meio de estudos “antropogeográficos”. A divisão regional, antes fundamentada em critérios administrativos, baseava-se agora nas distinções entre áreas do espaço geográfico, considerando os elementos naturais (ROCHA, 1996; ROCHA, 1999).

Se, por um lado, propugnava-se um conhecimento cada vez mais aproximado da recente produção científica brasileira, por outro, o currículo de Geografia proposto, mais do que antes, apontava para o desenvolvimento do sentimento patriótico nos alunos. É o que diz, explicitamente, o professor A. F. Proença, ao afirmar categoricamente que “*todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional. O fim imediato é sempre o mesmo – a cultura do sentimento de patriotismo*” (PROENÇA, s/d:22). Esse objetivo seria alcançado através do conhecimento da grandeza do Brasil e do povo brasileiro. A geografia contribuiria com o estudo fisiográfico do Brasil, em um primeiro momento, seguido do estudo antropogeográfico, enfocando as vocações econômicas brasileiras.

A valorização da ciência geográfica pelo Estado possibilitou o fortalecimento da nova concepção de Geografia nos círculos oficiais. O ensino de Geografia, de fato, tinha lugar especial em uma escola que almejava a formação do sentimento patriótico e a formação identitária brasileira. Conseqüência dessa importância foi a criação dos primeiros cursos superiores de Geografia. O saber geográfico, posto em relevância, fomentou a fundação de outras instituições, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros e do Instituto Brasileiro de Geografia.

Cada vez mais a Geografia Escolar se aprofundou no ideal de formar sentimentos pátrios nos estudantes brasileiros e, por essa razão, passou a ser muito bem-vista no projeto de Brasil-Nação que se desenhava então. Na verdade, a proposta de uma educação cívica era o objetivo principal da educação (basta, por exemplo, consultar os anais do I Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, e constatar que a maioria das teses apresentadas versava sobre a contribuição da ampliação da escolaridade na construção do sentimento pátrio do brasileiro).¹³ Destarte, a Geografia tinha posição especial nesse projeto de educação nacional.

¹³ Embora havia apenas dois trabalhos sendo apresentados por professores de Geografia (trata-se de “O Brasil carece da difusão do ensino popular da Geografia”, por Isaura Sydney Gasparini, e “O ensino da Geografia — necessidade de uma reforma de programas e métodos”, por Renato Jardim), o I Congresso Brasileiro de Geografia recebeu inúmeras propostas tendo o civismo e o patriotismo como palavras-chave ordenadoras da argumentação (cf. “Alfabetização e nacionalização do colono no Brasil, por Acrísio Carvalho de Oliveira; “O ensino obrigatório e o civismo nas escolas”, por Maria dos Anjos Bittencourt; “A uniformização dos programas em seus pontos gerais, contribuindo para a unificação nacional e alfabetização do país”, por Myriam de Sousa; “Sobre a unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral”, por Fernando Luis Osório; “O escotismo e a unidade nacional”, por Víctor Lacombe e Américo L. Jacobina Lacombe; “Para lutar contra o analfabetismo: o serviço pedagógico obrigatório, dever cívico feminino decorrente do direito de voto às mulheres”, por Fernando de Magalhães; “A unidade nacional pela cultura moral: a educação religiosa como melhor meio de nacionalizar a infância”, por Roberto de Almeida Cunha; “A educação moral dos escolares com base no sentimento”, por J. A. de Mattos Pimenta; “O ensino da moral e do civismo”, por Nelson Mendes; “A educação moral na escola primária”, por Palmyra Bompeixe de Mello; “Educação política”, por Paulo Ottoni de Castro Maya, entre outros). Ao ler os anais do evento, o que se percebe, de imediato, era a grandiosidade em que o tema se apresentava para a educação de então. Patriotismo e civismo não eram demandas geradas para a geografia escolar; era para a educação formal como um todo. Isso fica notável quando observamos teses publicadas nos referidos Anais que, diretamente, não se propunham a abordar temas relacionados à pátria e ao civismo, mas essa discussão estava latente na organização argumentativa (cf. “Ensino da leitura inicial pelo método de palavras geradoras”, por Antônio Tupy Pinheiro; “Antagonias da didática na unilateralidade do ensino”, por Renato de Alencar; “Organização dos museus escolares: sua importância”, por Nicephoro Modesto Falarz; “Educação da criança em relação à assistência aos lázaros e defesa

Esse projeto de educação tem raízes no início do século XX, acompanhando mudanças importantes nos cenários cultural e educacional brasileiros. As transformações econômicas pelas quais o mundo passou no final do século XIX, início do século XX não deixaram incólume a situação brasileira. Embora persistisse insistentemente o modelo agro-exportador herdado do período imperial, as tímidas tentativas de industrialização já remetiam para a formação de uma crescente população urbana (SAVIANI, 2008). Essas mudanças anunciadas no Brasil, salienta-se, eram realizadas mediante demandas e pressões tanto internas quanto externas.

Essas demandas foram criadas em função de uma série de fatores que implicaram na necessidade de pensar a reorganização da economia brasileira. A proibição do trabalho escravo, a adoção do assalariamento dos trabalhadores e conseqüente favorecimento da migração européia e o processo de industrialização verificado em determinadas áreas geográficas responderam pelas significativas alterações no quadro econômico brasileiro.

Em um cenário apontando para industrialização crescente, a oligarquia agropecuarista soube tirar proveito. Em períodos de supersafras de café, por exemplo, quando o governo limitava a produção cafeeira, muitos fazendeiros aventuravam-se no ramo industrial (cf. SAVIANI, 2008). A iniciativa, geralmente de cunho familiar, permitia também associação a grupos estrangeiros, como eram as corporações organizadas na Europa e operadas no Brasil (FiatLux, São Paulo Alpargatas, etc.).

Isso permitiu o crescimento, em importância política, de uma classe média urbana. Originados da própria oligarquia rural, esses grupos urbanos tendem, progressivamente, a fazer oposição política ao *status quo*. Exemplos disso são os constantes conflitos de setores da população urbana com o poder instituído, como exemplificado cabalmente pelo movimento tenentista.

Por outro lado, a grande presença de imigrantes em solo nacional despertou os intelectuais brasileiros para a necessidade do fortalecimento do sentimento nacional. Os migrantes tendiam a reproduzir em suas colônias os hábitos culturais vividos em suas nações de origem. Para a integração nacional, esse fato representava um obstáculo. Os professores, quase sempre saídos das classes abastadas, se sentiam suficientemente chamados à defesa da causa nacional. Como intelectuais, imiscuíam-se da necessidade de discutir o processo educativo brasileiro em função das novas transformações pelas quais o país passava. Tais propostas encetavam a defesa de

“um sistema de ensino adequado às necessidades políticas e econômicas daquele momento, em que a ampliação dos serviços urbanos, em razão da industrialização que estava ocorrendo, exigia a especialização da mão-de-obra, que deveria passar necessariamente pela escola” (LIMA, 2002:121).

Na ausência de um “Ministério da Educação”, que seria criado apenas em 1930 (fruto, aliás, de toda essa discussão fértil que a década de 1920 conheceu), a ABE trouxe para si a responsabilidade de pensar e fomentar discussões sobre a educação nacional, e tendo como prova genuína a promoção da I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba (PR) em 1927. Até então, gozava os estados de relativa autonomia no tocante a legislação e gestão dos sistemas educacionais.

As três primeiras décadas do século XX representaram para o mundo da educação um período de intensas transformações. A eclosão e conseqüente popularidade das idéias esposadas pelo movimento de renovação da escola – os assim chamados escolanovistas – são um marco na história das idéias pedagógicas brasileiras. No centro do debate, a educação dos brasileiros e a urgente necessidade do vínculo entre a educação e a formação da consciência patriótica.

O fato de, a partir do final da década de 1930, se ter as primeiras turmas de graduados em Geografia, fornecendo quadros para a escola de educação básica, também impulsionou a idéia de uma geografia menos literária e mais científica. Aroldo de Azevedo estava entre as primeiras turmas de graduandos da USP, e foi, contemporâneo a Delgado de Carvalho, um representante pioneiro no ramo de livros didáticos que acompanhavam a renovação do ensino de Geografia.

contra a lepra”, por Alice de Toledo Tibiriçá; “O problema do ensino pelo estímulo do título eleitoral dignificado”, por José Pereira de Macedo, entre outros).

PARA CONCLUIR

Enquanto autor dos livros de geografia mais vendidos no período de 1940 a 1970, Aroldo de Azevedo representou bem os esforços para a consolidação do projeto de uma Geografia Escolar, de “orientação moderna”, fundada em pressupostos científicos, na medida em que esse autor foi “o grande responsável por difundir (...), por meio de seus livros didáticos, a Geografia produzida na academia brasileira durante as décadas de 1950, 1960 e 1970” (CAMPOS, 2005:82). Tais pressupostos, fundamentados na neutralidade política na análise do espaço, instrumentalizava o aluno a ver a realidade desprovida de suas contradições.

O sucesso dessa nova Geografia Escolar pode ser em parte explicado pela conjunção de interesses que o contexto brasileiro da década de 1930/1940 apresentava. De um lado, um Estado desejoso de formatar a idéia de um Brasil sem contradições e, de outro, uma Geografia que se pautava por não explorar discursivamente os desajustes sociais da nação brasileira. Aroldo de Azevedo, assim, inaugurou um “modelo” de Geografia que perdurou até meados dos anos 1960. Tal modelo responde, segundo Vlach (2004:215), ao paradigma na Geografia “que compartimentou a realidade sob o paradigma ‘a terra e o homem’”.

De fato, o contexto do Estado Novo (1930-1945) permitiu a Geografia um relevo especial. Além da criação dos cursos universitários e convite a geógrafos franceses de referência para trabalharem como docentes no Brasil, o governo Vargas criou o Instituto Brasileiro de Geografia e o Conselho Nacional de Geografia, importantes instituições que, com vistas ao planejamento territorial, desempenhou relevante papel na vida política da nação. A Revista Brasileira de Geografia e o Boletim Geográfico, editados pelo IBGE, ampliaram a discussão do temário geográfico para os demais segmentos da sociedade, ecoando e propagando a ciência geográfica. Não raramente, o ensino de Geografia praticado nas escolas brasileiras preenchia páginas dessas revistas científicas (em especial o Boletim Geográfico). Os cursos de verão oferecidos aos professores durante o período de 1962 a 1972 exemplificam, por sua vez, o interesse estatal em prover a escola de uma determinada Geografia Escolar.

O clima de renovação foi incorporado também pelas legislações seguintes (Reforma Francisco Campos, 1931, e Reforma Capanema, 1942). Tais reformas, no entanto, não foram suficientes para penetrarem no cotidiano escolar e disseminar as novas idéias de ordem didático-pedagógicas e epistêmicas da geografia escolar (*escola nova* e a *moderna orientação da geografia*, respectivamente). Prevalencia, ainda, elementos da geografia nomenclatural (PESSOA, 2007)¹⁴. O cotidiano da escola de então fazia outros usos possíveis do moderno material aparecido: prevaleciam os decorebas. A geografia escolar não dispensava as atividades mnemônicas (salienta-se, aqui, que o fato de haver exames para a entrada no secundário resultava na valorização do ‘ensino por pontos’, exercício por excelência da geografia pautada na memorização). Em outros termos, “as mudanças pedagógicas em curso no Brasil (1930 -1964), alteraram muito pouco a forma de se ensinar e pesquisar Geografia no Brasil. O ensino de Geografia continuava reproduzindo as linhas pedagógicas tradicionais de orientação positivista e regional” (REGALO, 2005:92). A importância que a Geografia foi acometida, no entanto, impactou a disciplina no cenário escolar: a geografia era ensinada em todos os primeiros anos escolares, e com bastantes aulas semanais no curso secundário clássico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSELMO, R. de C. M. de. S. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 247-253.

¹⁴ Pesquisando a trajetória da geografia escolar no Brasil, Pessoa (2007:58) assim se posiciona a respeito do intervalo entre as primeiras turmas de formando em Geografia nos recém-criados cursos superiores na USP e Universidade do Brasil e as críticas à Geografia Tradicional, feitas principalmente a partir da década de 1970: “Apesar dos avanços alcançados pela geográfica escolar no Brasil, o seu ensino ainda se mostrava dividido em segmentos, apresentando uma postura metodológica e conceitual copiosamente tradicional. A geografia ensinada ainda conservava os preceitos da memorização, da exaltação a pátria, da descrição das paisagens, caracterizando o espaço, a ação do homem e a economia como elementos desarticulados, sem nenhuma preocupação em relacioná-los.”

- CAMPOS, E. **O contexto espacial e o currículo de Geografia no Ensino Médio**: um estudo em Ilha Bela-SP. São Paulo: USP, 2005. (Dissertação de Mestrado). 219 f.
- CARVALHO, C. M. D. de. **Methodologia do ensino geográfico**. *Introdução aos estudos de Geographia Moderna*. Petrópolis: Typografia das "Vozes de Petrópolis", 1925. 220 p.
- CARVALHO, M. B. Ratzel: Releituras Contemporâneas. Uma reabilitação?. **Biblio 3w**, Barcelona, v. 25, p. 1-20, 1997.
- COLESANTI, Marlene T. de Nuno; OLIVEIRA, Lívia de. As Reformas Educacionais e os Programas de Ensino da Geografia. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.
- GIBBIN, B. A Geografia, disciplina subjugada. In: VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 135-148.
- KAECHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. (1ª reimpressão). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001. 150p .
- _____. **A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo: USP, 2004. 363 p. (Tese de Doutorado).
- LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005. 263 p.
- LIMA, M. das G. de. A pesquisa acadêmica e sua contribuição para a formação do professor de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 119-124.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 220 p.
- MACHADO, L. O. Origens do pensamento geográfico no Brasil. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. da C. (Organizadores). **Geografia: Conceitos e temas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p. 309-352.
- MELO, A. Á.; VLACH, V. Uma Introdução à História da Geografia Escolar Brasileira. In: 8º ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 2001, Santiago de Chile. Anais CD ROM. Santiago : Curso de Geografia da Universidade Nacional de Chile, 2001. v. único. p. 202-208.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007. 188 p.
- _____. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2008. 192 p.
- PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 3ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1999. 138p.
- PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. João Pessoa: UFPB, 2007. (Dissertação de Mestrado). 132 f.
- PRADO JR, C. **Evolução política do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- PROENÇA, A. F. **Como se ensina Geographia**. São Paulo: Melhoramentos, s/d. 105 p.
- REGALO, C. A. **Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro**. Campinas: Unicamp, 2005 (Dissertação de Mestrado). 195 f.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Geografia Escolar Brasileira nos Fins do Século XIX: Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. Rio Claro: Unesp, 1999. P. 220-231.

_____. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). São Paulo: PUC-SP, 1996 (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p.

SILVA, J. L. B. da. O que está acontecendo com o ensino de geografia? – primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-322.

SPEGIORIN, M. T. S. **Por uma outra geografia escolar**: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia. São Paulo: PUCSP, 2007. 225 p. (Dissertação de Mestrado).

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. Campinas: Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado). 150 p.

TATHAN, G. A geografia no século XIX. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 157, p. 551-578, Jul./Ago. 1960.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33.

_____. **Determinismo e possibilismo**. São Paulo: USP, 2003 (Prova de concurso para professor livre-docente da USP). Disponível em www.geocritica.com.br/determinismo.html. Acesso em 25/02/2008.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 219-248.

VLACH, V. R. F. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991. 128 p.

_____. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 149-160.

_____. Acerca da Geografia, da Política, da Geograficidade: fragmentos metodológicos. **Sociedade & Natureza**, ano 11, n. 21 e 22, p. 97-109, jan./dez. 1999.

_____. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 187-218.