



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**LUCINEIDE FÁBIA RODRIGUES LOPES**

**MA**

**CE**

**RN**

**PI**

**PB**

**PE**

**A REGIÃO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

**SE**

**BA**

**JOÃO PESSOA - PB  
2009**

**LUCINEIDE FÁBIA RODRIGUES LOPES**

**A REGIÃO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.**

**Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque**

**JOÃO PESSOA – PB  
2009**

*L864r*    *Lopes, Lucineide Fábria Rodrigues.*  
A Região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica /  
Lucineide Fábria Rodrigues Lopes . - - João Pessoa: [s.n.], 2009.  
*139 f. : il.*

*Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque.*  
*Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN.*

*1.Geografia. 2.Ensino de Geografia. 3.Livro didático -  
Geografia . 4.Região Nordeste.*

*UFPB/BC*

*CDU: 91(043)*

**“O Nordeste Brasileiro no Livro Didático de Geografia: Um  
Estudo Reflexivo”**

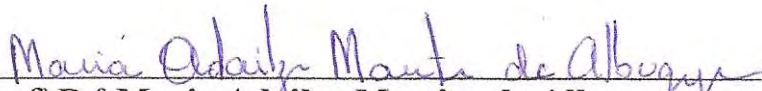
por

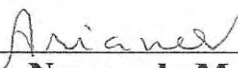
**Lucineide Fábria Rodrigues Lopes**

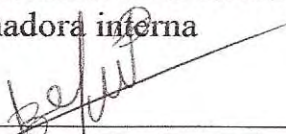
Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de  
Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Geografia.

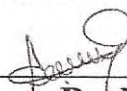
Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:

  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> **Maria Adailza Martins de Albuquerque**  
Orientadora

  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> **Ariane Norma de Menezes Sá**  
Examinadora interna

  
Prof. Dr. **Belarmino Mariano Neto**  
Examinador externo

  
Prof. Dr. **Anieres Barbosa da Silva**  
Examinador interno

**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Exatas e da Natureza  
Programa de Pós-Graduação em Geografia  
Curso de Mestrado em Geografia**

Dezembro/2009

Dedico este trabalho à minha mãe Valnete que me ensinou que o melhor ensino/aprendizado da família é o amor.

## AGRADECIMENTOS

À professora Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá), nada do que aqui escrevi teria sido possível não fosse seu compromisso com a nossa ciência.

Ao professor Anieres e à professora Ariane, examinadores da qualificação, pelas acuradas contribuições à produção deste trabalho.

A todos os professores e a todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba.

Às minhas queridas sete irmãs: Lúcia, Leda, Lédiam Laís, Lígda, Leandra e Liliana, pelas palavras de ânimo e coragem que a mim sempre foram dirigidas.

A minha tia “Quinha”.

Aos meus filhos Lucas e Jeanpierre.

Ao meu esposo Miguel.

À minha amiga Lúcia.

A Sônia (secretária do PPGG-UFPA).

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar a relação entre os saberes escolares e os acadêmicos. O cotidiano do trabalho e a forma como as descobertas e/ou revisões de assuntos científicos são divulgados, principalmente pela mídia e pela indústria cultural, associam quase sempre os conteúdos a ser ensinados nas escolas com a produção acadêmica, resultando daí uma visão hierárquica. Neste trabalho nos aproximamos de uma corrente teórica, a história das disciplinas escolares, que advoga uma relação não hierárquica entre a produção do conhecimento escolar e acadêmico, tendo em vista que compreende a escola como espaço de produção do saber escolar. Para atingir o referido objetivo analisamos três livros didáticos: *Geographia do Brasil* (1927), de Delgado de Carvalho, *Geografia do Brasil* (1958), de Aroldo de Azevedo e *Geografia Crítica, o espaço social e o espaço brasileiro* (2006), de José William Vesentini e Vânia Vlach, à luz da história das disciplinas escolares. Nessa perspectiva buscamos compreender como o conteúdo: Região Nordeste é apresentado nos referidas obras. É certo que o livro didático não responde sozinho pelo ensino, cujas relações se condicionam em uma série complexa de fatores, porém, sua discussão acompanha as práticas educacionais da escola. Desse modo, trabalhamos com esse recurso didático de forma a tentar compreender a sua contribuição para a história da disciplina escolar Geografia. Um diálogo com diversos autores sobre a categoria geográfica região é apresentado para tentar sistematizar como é que essa se constituiu no campo da Geografia. Neste trabalho, o que é mais fundamental é analisar como a região é tratada na Geografia Escolar e como se dá a relação com estes autores. Com a análise dos livros didáticos citados pretendemos contribuir com a história do pensamento e das práticas educacionais. Pois acreditamos que conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder. Por serem representativos de universos culturais específicos, atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante na engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.

Palavras-chaves: Livro didático. Ensino de Geografia. Região. Região Nordeste.

## ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the relationship between school knowledge and academic knowledge. Everyday work and the way the findings and revisions of scientific subjects are published, mainly the Press and cultural industry, almost always associate the academic production to the contents to be taught at school leading thus, to a hierarchical vision. This work follows as a theoretical approach the history of the school subjects since it advocates a hierarchical relationship between school knowledge and academic knowledge. It also assumes school as a place of production of scholastic achievements. In order to attain our goal the following books were analysed GEOGRAPHIA DO BRASIL (1927) by Delgado de Carvalho, GEOGRAFIA DO BRASIL (1958) by Aroldo de Azevedo e GEOGRAFIA CRÍTICA, O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO (2006) by José William Vesentini e Vânia Vlach, whose approach is the history of school subjects. Seen from this perspective, we try to understand the way the content North-east region is presented in the referred works. It is understandable that the didactic book is not by itself responsible for schooling, whose relationship depends upon a series of complex factors, however, its discussion follow the school educational practices. As such, we worked these didactic resources so as to understand their contribution for the history of Geography as school subject. A dialogue with various authors about region as geographical category is presented in order to systematize how it was constituted in the field of Geography. In this work the fundamental aspect is to analyze how region is treated in Geography at school and how this relation is connected. By analyzing the referred didactic books we intend to contribute to the history of thinking and educational practices and experiences. Thus, we believe that revealing contents of representations and predominant values in a certain period of a society allow us discuss anew intentions and projects of construction and social formation. The didactic book and formal education are not out of political and cultural contexts as well as domineering relations being, many times, useful instruments for legitimizing systems of power. Due to the fact that they are representative of specific cultural universe, they play, actually, the role of mediators between concepts and political and cultural practices turning themselves important parts in the mechanism of maintenance of determined views of the world.

Keywords: Didactic books. Geography teaching. Region. North-east region.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Foto da contracapa do livro Geografia do Brasil, Delgado de Carvalho, 1927 .....	40
Figura 02: Foto da nota preliminar do livro Geografia do Brasil, Delgado de Carvalho, 1927 .....	40
Figura 03: Foto da página 274-275 do livro Geografia do Brasil, Delgado de Carvalho, 1927 .....	41
Figura 04: Foto da capa do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	70
Figura 05: Foto com o número de exemplar do Livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	71
Figura 06: Foto da capa do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	72
Figura 07: Foto da página 17 do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958	72
Figura 08: Foto da página 183 do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	73
Figura 09: Foto do homem brasileiro (p. 91) do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	76
Figura 10: Da divisão regional brasileira (p. 138-139), do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	80
Figura 11: Foto da capa do livro Geografia Crítica o espaço social e o espaço brasileiro – 2006 de José W. Vesentini e Vânia Vlach .....	102
Figura 12: Recife e Salvador, polos centralizadores da Região Nordeste .....	120
Figura 13: Flagelados do Sertão pernambucano numa frente de trabalho durante a seca .....	121
Figura 14: Boneca de cerâmica produzida por artesão de Caruaru (PE) representando mãe a amamentar o filho .....	123

## LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Divisão do Brasil em Regiões, segundo Delgado de Carvalho. (Adaptado) ..	48
Mapa 02: Divisão do Brasil em Regiões, segundo Said Ali Ida. (Adaptado) .....	48
Mapa 03: Divisão Regional do Brasil - 1940 .....	56
Mapa 04: Mapa da Divisão Política do Brasil (p. 137), do livro Geografia do Brasil, Aroldo de Azevedo, 1958 .....	79
Mapa 05 - Brasil: divisão regional segundo o IBGE .....	108
Mapa 06: Os três complexos regionais .....	109
Mapa 07: Meio técnico-científico-informacional e as regiões brasileiras .....	110
Mapa 08: As sub-regiões do Nordeste .....	112
Mapa 09: Nordeste: Polígono das secas .....	113
Mapa 10: Área de abrangência da seca (1979-1984) .....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DELGADO DE CARVALHO E O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Origem do livro didático brasileiro .....	19
1.2 A Geografia do início do século XX .....	24
1.3 Delgado de Carvalho e a Geografia brasileira .....	28
1.4 Origem e evolução do conceito de região .....	32
1.5 Geographia do Brasil de Delgado de Carvalho - 1927 .....	39
1.6 A Região Nordeste no livro didático de Delgado de Carvalho - 1927 .....	51
<b>CAPÍTULO 2 - AROLDO DE AZEVEDO E A GEOGRAFIA BRASILEIRA .....</b>	<b>63</b>
2.1 A Geografia pós II Grande Guerra Mundial .....	63
2.2 Geografia do Brasil de Aroldo de Azevedo - 1958 .....	69
2.3 Aroldo de Azevedo e a Região Nordeste .....	81
<b>CAPÍTULO 3 - VESENTINI, VLACH E A REGIÃO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>92</b>
3.1 A Geografia pós-ditadura militar brasileira .....	92
3.2 A Geografia Crítica de Vesentini e Vlach - 2006 .....	101
3.3 A Região Nordeste e a Geografia Crítica .....	108
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

O verdadeiro aprender é um apreender muito notável, no qual aquele que apreende, apreende apenas aquilo que, no fundo, já tem. O ensinar corresponde a este aprender. Ensinar é um doar, um oferecer, mas no ensinar não se oferece o aprendível; ao aluno é oferecida tão somente a indicação de tomar para si o que ele já tem. Quando o aluno adota unicamente algo oferecido, ele não aprende. Chega a aprender quando experimenta o que apreende com aquilo que ele mesmo já tem. Um verdadeiro aprender ocorre somente ali onde se dá a si mesmo e se experimenta como tal. Dessa forma, ensinar não é outra coisa senão deixar aprender aos outros, quer dizer, induzir-se mutuamente a aprender (HEIDEGGER, 1962/1973, p. 69).

O cotidiano do trabalho, as formas como as descobertas e/ou as revisões de assuntos científicos são divulgadas, principalmente pela mídia e pela indústria cultural, associando quase sempre os conteúdos a serem ensinados nas escolas com a produção acadêmica, levou-nos à reflexão e, sobretudo, à não satisfação com o acordo verbal das definições, trazendo transformações e promovendo um verdadeiro repensar das nossas práticas.

Estas transformações em nosso comportamento podem estar relacionadas à conclusão de Santos (2004), quando afirma que chegamos ao final de século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de completar o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.

Trabalhando como professoras da disciplina Geografia por mais de duas décadas na Região Nordeste do Brasil, pretendemos com esta pesquisa identificar como esta região foi e é apresentada nos livros didáticos de Geografia, buscando identificar as mudanças e permanências através de uma abordagem histórica.

Nesta perspectiva, concordamos com Cavalcanti (2005), quando diz que o pensamento, o desenvolvimento mental e a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção que depende das relações sociais que o homem estabelece com o meio.

A Geografia, assim como outras disciplinas ensinadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, tem sido discutida por teóricos e também pelos professores que atuam na área da educação. Esses pesquisadores discutem a Geografia sob diferentes focos de análise e em diferentes momentos da sua trajetória escolar, desde a época em que não havia professores formados em Geografia até os dias atuais, quando a formação é uma exigência primordial, mesmo que em muitos casos não seja cumprida.

A trajetória da Geografia escolar, especificamente a brasileira, tem sido permeada por um discurso ideológico que envolve a importância dos raciocínios centrados no espaço. Neste contexto, o livro didático – um complexo e polêmico objeto cultural – apresenta questões

educacionais inúmeras e importantes.

É neste sentido que Choppin (2004) afirma que o dinamismo das pesquisas sobre os livros didáticos verificados nos últimos anos resulta da convergência de uma série de fatores conjunturais e estruturais. No entender deste autor, entre os fatores conjunturais podemos citar, entre outros, o crescente interesse manifestado pelos que se sentem atraídos pela história ou por historiadores em relação às questões de educação e o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista ou, ainda, ao recrudescimento de aspirações provenientes de grupos minoritários.

Quanto às causas estruturais, estas estão ligadas à complexidade do objeto “livro didático”, à multiplicidade de suas funções, à coexistência de outros suportes educativos e à diversidade de agentes que ele envolve.

Para Choppin (2004), o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural: a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

As quatro funções são assim denominadas: *referenciais*, que também podem ser chamadas de curriculares ou programáticas, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma das suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, continua Choppin (2004), ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Uma segunda função é a denominada por Choppin (2004) de *instrumental*: aqui o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, a favorecer a aquisição das competências disciplinares ou transversais e a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

Já a terceira função é denominada de *ideológica e cultural*: é a função mais antiga, exercida a partir do século XIX, com a constituição dos Estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos. O livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidades, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.

Esta função, que tende a aculturar –, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

A quarta e última função essencial é conhecida como *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textual ou icônico, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Esta função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

Choppin acredita, ainda, que uma das dificuldades para traçar um estudo exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo sobre livros didáticos, está relacionada à própria definição do objeto:

Na maioria das línguas, o ‘livro didático’ é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Partindo destas premissas e acreditando na possibilidade de utilizar o livro didático como fonte documental para compreendermos a história de uma disciplina escolar, trabalharemos nesta perspectiva, buscando compreender parte da história da Geografia escolar, a partir do que difundem os livros didáticos dessa disciplina, ao longo de 80 anos.

Tanto a Geografia quanto outras disciplinas fazem parte dos currículos escolares e constituem saberes, aparentemente “naturais” que circulam no cotidiano das salas de aula. Mas esta “naturalidade” da presença das disciplinas nas escolas e o “lugar” de cada uma delas no currículo escolar têm sido objeto de questionamentos, tanto na atualidade, quanto em outros momentos da história da educação escolar (BITTENCOURT, 1998).

Inicialmente, queremos evidenciar aqui o nosso primeiro questionamento que consiste na indagação: o que é uma disciplina escolar? A resposta a tal pergunta não tem sido fácil para aqueles que se dedicam a investigar as especificidades do conhecimento escolar. As divergências podem ser flagradas constantemente, a própria utilização do termo disciplina escolar coloca problemas. Em muitos casos, os termos disciplina e matéria aparecem como sinônimos, mas sobre a sua semelhança nem sempre há concordância.

Chervel ao situar historicamente o aparecimento do termo disciplina na documentação educacional, reconhece que seu uso é recente, surgido no final do século XIX da seguinte maneira:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro com um sinônimo de ginástica intelectual, no conceito recentemente introduzido no debate. (...) Logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo “disciplina” vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (CHERVEL 1990, p. 64).

Entretanto, Chervel (1990) conclui que “uma disciplina” é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Nesta concepção, empregam-se os termos *disciplina escolar* ao se referir aos diversos níveis de escolarização do ensino básico e *disciplina acadêmica* para o nível superior.

Para Goodson (1991), existe uma distinção no que se refere ao termo disciplina. Disciplina é entendida como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica e, para o caso das escolas primárias e secundárias, utiliza o termo *matéria escolar*.

Foi nos anos oitenta que as proposições pelas quais se baseiam as divergências que, atualmente, estão presentes nas pesquisas sobre concepções de disciplina escolar, foram manifestadas. Assim, uma concepção bastante difundida, a de “transposição didática”, foi introduzida em obra de Chevallard de 1981 (BITTENCOURT, 1998).

Para chegar à concepção da transposição didática, Chevallard (1981) parte do princípio de que a escola é parte de um sistema no qual o conhecimento se insere pela mediação da noosfera, uma esfera de agentes sociais externos – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias – que garante o fluxo dos saberes. Sobre esta concepção Bittencourt (1998) assim se pronuncia:

A concepção de disciplina escolar como transposição didática é, no entanto, polêmica e tem gerado críticas. Uma delas é a de conceber o saber erudito ou científico como uma forma de conhecimento descontextualizado do seu processo histórico de criação e acentuar a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade (p. 25).

A concepção de disciplina escolar fundamentada na *transposição didática* deu origem a várias críticas. Entretanto, a mais relevante foi a de Chervel (1990). Os pontos centrais de sua proposição residem na concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e deslocam o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das *ciências de referência*.

Outro questionamento está relacionado à permanência ou exclusão de disciplinas em um determinado currículo. Sobre esta problemática Bittencourt (1998) relata:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (p. 10).

Como é razoável crer que uma coisa foi inventada por aqueles a quem ela é útil, o destaque aqui vai para o livro didático, considerado como “primo pobre” da literatura, apesar de ilustre, o livro didático é texto para ler e jogar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado, dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu prazo de validade (CORRÊA, 2000).

É importante salientar, entretanto, que o valor do livro didático engloba aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais. Portanto, os diversos modos de aprendizado, o que é muito significativo e deveria ser mais bem aproveitado, podem ser utilizados como um documento para contar a história de uma disciplina, ao invés de ser jogado fora, como é corriqueiro em sua história.

Por outro lado, devemos usar a prática de olhar o livro didático com olhos críticos e de apontar erros e inadequações, pois embora esta prática pareça antipática num primeiro momento, é altamente educativa não só para autores e editores, mas, sobretudo, para os alunos, no sentido de derrubar o mito de que o livro didático é depositário da verdade. Isto estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno e o faz refletir e questionar, antes de aceitar passivamente as informações que recebe a todo instante na escola e fora dela.

Sobre a importância do livro didático como poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, Lajolo (1987) chama atenção no sentido de uma maior preocupação com o que nos ensinam as vozes dos mestres que nos precederam. Seremos tão suicidas quanto mais rapidamente nos descartarmos do chão histórico que pisamos. Sabemos hoje que a qualificação da escola brasileira passa pela recuperação, trabalhada no divã, da dimensão da memória do professor, da escola e do livro.

Por outro lado, concordando com Silveira (1980), que afirma que a questão regional, travestida de outras nomenclaturas, como: subdesenvolvimento regional, desigualdades regionais, relações centro-periferia, colonialismo interno, etc., vêm-se constituindo em um objeto de preocupação de amplos setores da sociedade brasileira, nos posicionamos diante dessa problemática na busca de melhor entendermos a nossa região: o Nordeste brasileiro.

Recorremos a Andrade (2001) que alerta para o emprego, com frequência, das palavras globalização e regionalização de forma estática, como se o fenômeno da globalização tivesse ocorrido de forma súbita, em um determinado momento, sem qualquer conexão com o passado.

Neste contexto merece destaque a expressão do “fim da história”, feita pelo nipo-americano Fukuyama, como se a história pudesse ser interrompida ou, pior ainda, ter um fim. ”A ideia de implosão do Estado-nação só suscetibiliza aqueles que não percebem o sentido político do Estado que torna suas fronteiras pertinentes, mesmo quando são rompidas as fronteiras econômicas” (LENCIONI, 1999, p. 191).

Diante de tal posicionamento concordamos com Lencioni (1999) e reforçamos nosso pensamento com Santos, que assim se pronuncia:

A história é sem-fim, está sempre se refazendo. O que hoje aparece como resultado é também um processo; um resultado hoje é também um processo que amanhã vai tornar-se outra situação. O processo é o permanente devir. [...] Ao contrário do que se diz a história universal não acabou; ela apenas começa. Antes o que havia era uma história dos lugares, regiões, países. As histórias podiam ser no máximo, continentais, em função dos impérios que se estabeleceram em uma escala mais ampla. O que se chamava de história universal era a visão pretensiosa de um país ou continente sobre os outros, considerados bárbaros ou irrelevantes [...] Somente agora a humanidade faz sua entrada na cena histórica como um bloco, entrada revolucionária, graças à interdependência das economias, dos governos, dos lugares. O movimento do mundo conhece uma só pulsação, ainda que as condições sejam diversas, segundo continentes, países, lugares, valorizados pela sua forma de participação na produção dessa nova história (SANTOS, 1994, p. 95).

Completamos nossa opinião com Gomes (1995), quando afirma que, na

contemporaneidade, questões como a redefinição do papel do Estado, a queda de pactos territoriais que moldaram o mundo nos últimos anos, o ressurgimento de questões “regionais” no seio dos Estados e a manifestação, cada vez mais acirrada, de nacionalismos / regionalismos, inspiram este tipo de discussão.

Apoiados nos autores supracitados e tendo como perspectiva os debates expostos, construímos o nosso plano geral de exposição do texto organizado em três capítulos. No primeiro deles analisaremos a origem do livro didático brasileiro, o ensino da Geografia no início do século XX com destaque para a obra de Delgado de Carvalho, *Geographia do Brasil – 1927* especificando em seguida a sua abordagem sobre a Região Nordeste.

No segundo capítulo o destaque vai para a obra *Geografia do Brasil – 1958* – de Aroldo de Azevedo, enfocando, a partir daí, o ensino de Geografia pós Segunda Grande Guerra Mundial no que concerne ao Brasil e, conseqüentemente, à Região Nordeste brasileira.

No terceiro e último capítulo, analisamos a obra *Geografia Crítica, o espaço social e o espaço brasileiro* de José William Vesentini e Vânia Vlach – 2006, em que procuraremos a relação entre os últimos acontecimentos internacionais e nacionais e o livro didático de Geografia enfocando, neste contexto, o Nordeste brasileiro.

Nosso estudo surgiu pela busca de uma renovação na nossa prática, de modo a transformar as atividades e conteúdos, objetivando um ensino que sirva para além das relações de dominação. Concordamos com Vesentini (1989), quando diz que é evidente que a escola não se resume à reprodução das relações de poder, embora esse seja um dos seus aspectos essenciais. Ela é também um campo de luta de classes, um *locus* de reprodução de poder, mas onde dialeticamente se pode implementar práticas que questionem esse poder e esboquem novas relações societárias.

Neste contexto, recorremos a Castro (2009), que acreditando que o fato político ganha destaque na Geografia das últimas décadas do século XX afirma:

Fenômenos importantes e aparentemente contraditórios continuam colocando o fato político em destaque na agenda da geografia. Fenômenos como a globalização e a revalorização do local, o enfraquecimento do Estado-nação e o ressurgimento dos nacionalismos, o aumento da circulação internacional de mercadorias e de mão de obra e o maior controle das fronteiras, o esmaecimento das regiões e o renascimento dos regionalismos, a expansão da democracia e a intensificação da pobreza, o fortalecimento dos movimentos sociais e dos direitos da cidadania e a ampliação de exclusão são significativos da importância da geografia política, da pertinência de alguns de seus temas tradicionais e das respostas da disciplina às novas questões impostas pelos contextos da atualidade (p. 16).

Não é a partir de qualquer esquema teórico e funcional de escola, até de um “modelo” de sistema escolar capitalista, que se vai compreender por que, por exemplo, até as primeiras décadas do século passado a escola era ainda de elite e as autoridades se recusavam a educar as grandes massas populares.

A explicação só pode vir a partir de uma análise da cada caso concreto, a partir da constatação de que a história não é a realização de uma lógica predeterminada (seja na economia ou nos esquemas teóricos de qualquer filósofo), “mas sim uma forma de ser do social em que são decisivas as lutas, as contradições e as situações de indefinição e de indeterminação, e onde alternativas plúrais entram em cheque a cada momento” (VESENTINI, 1989, p. 165).

Com a análise dos três livros didáticos: *Geographia do Brasil*, de Delgado de Carvalho, datado do ano de 1927; *O Brasil e suas regiões*, de Aroldo de Azevedo, do ano de 1958, e *Geografia Crítica, o espaço social e o espaço brasileiro*, de J. William Vesentini e Vânia Vlach, do ano de 2006, que por mais de oitenta anos fizeram e continuam fazendo a história da disciplina escolar Geografia, pretendemos contribuir com a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

## **CAPÍTULO 1 – DELGADO DE CARVALHO E O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA**

### **1.1 Origem do livro didático brasileiro**

A ordenação burguesa do mundo implicou a transformação do entendimento da natureza. O cosmos fechado cedeu lugar nos séculos XV e XVI ao universo infinito. O objetivo do saber, a partir de agora, é possibilitar que nos tornemos cada vez mais senhores da natureza, afirmava Descartes. É nesse contexto que o Brasil é “achado”. Mas o Brasil é uma criação dos conquistadores europeus. “O Brasil foi instituído como colônia de Portugal e inventado como ‘terra abençoada por Deus, à qual, se dermos crédito a Pero Vaz de Caminha, ‘Nosso Senhor não nos trouxe sem causa’” (CHAUI, 2000, p. 57-58).

Ainda no Brasil Colônia uma primeira tentativa de negócio tipográfico teria sido implantada em 1747, quando o português Antônio Isidoro resolveu aqui se instalar. Porém, a atitude de Portugal em querer isolar a colônia de toda e qualquer influência externa fez o comerciante fracassar (NEVES, 2005). Somente em 1808, quando da vinda da família real ao Brasil, as primeiras instituições de caráter cultural como a Escola de Anatomia, a Escola Médica e o Jardim Botânico são criadas. Acompanhada de tais instituições, vem a autorização da Imprensa Régia por D. João.

Logo em seguida foram lançados os dois primeiros jornais: O Correio Brasiliense e a Gazeta do Rio de Janeiro. Em 1810, foi anexada à Imprensa Régia uma fundição de tipos que permitiu a arte de gravuras e teve como consequência o surgimento de profissionais de artifício, desenhistas, gravadores e tipógrafos que vinham de fora e outros que aprendiam o ofício aqui. O fim do absolutismo português e a pressão da elite brasileira pela independência do Brasil fazem a imprensa desempenhar um importante papel.

Em 02 de março de 1821, quando D. João deixa o Brasil, decreta a abolição da censura prévia e regula a liberdade de imprensa, até que fosse elaborada uma nova regulamentação. E em 12 de julho de 1821, Portugal decreta uma lei complementar que inclui a liberdade de imprensa. Inicia-se, a partir daí, um processo de produção diversificada de jornais, livros, revistas, almanaques, folhinhas, entre outros. Um público necessitado de informações e que busca com a leitura a libertação do sentimento de colonização faz aumentar o comércio de livros. O livro ganha importância e o público para a literatura vai sendo conquistado, iniciando com o folhetim, uma espécie de imitação do romantismo europeu. Autores

brasileiros como Machado de Assis, Raul Pompéia, Joaquim Manoel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida e Aluísio de Azevedo têm seus trabalhos ilustrados na imprensa local.

Um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil foi o *Tesouro dos meninos*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha (ZILBERMAN, 1987). Na mesma linha a Imprensa Régia publicou *Leitura para meninos*, “coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural” (CABRAL, 1881 *apud* ZILBERMAN, 1987). A primeira edição data de 1818, sendo organizador do livro José Saturnino da Costa Pereira.

Em 1827, como resultado do projeto de Januário da Cunha Barbosa, é aprovada a única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, quando estavam presentes as ideias de educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e de necessária graduação do processo educativo. Do referido projeto vigorou simplesmente a ideia de distribuição racional do ensino por todo o território nacional, mas apenas nas escolas de primeiras letras (VLACH, 2004).

Até as primeiras décadas do século XIX, afirma Bittencourt (1993), os programas de ensino para a escola elementar se limitavam ao ensino inicial das habilidades de leitura, da escrita e do cálculo. A partir daí vão se constituindo conteúdos e saberes específicos para serem ensinados pela escola e os saberes compreendidos como “leitura” e “escrita” ganham novas dimensões, respondem a novas exigências e demandas sociais, assumem formas mais complexas de escolarização. Assim sendo, a produção de materiais pedagógicos como quadros-negros, cartazes, materiais de ensino e livros didáticos se tornam necessários.

Ainda segundo Bittencourt, até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Desse modo, fontes como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a Lei de 1827), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. Ainda na mesma obra, Bittencourt afirma que em 1838 o então presidente da Província do Rio de Janeiro fazia a seguinte proposta:

Parece conveniente que se autorize o governo a mandar imprimir, à custa dos cofres públicos, algumas obras estrangeiras, que por melhores, mais clássicas e populares fossem havidas; e que o diretor das escolas primárias e o da Escola Normal se encarreguem de traduzir, a fim de serem distribuídas não somente pelos professores públicos e particulares da província, como também pelas autoridades e pessoas que delas pudessem fazer bom uso (1993, p. 28).

Quanto ao estudo da disciplina Geografia, o livro de Aires de Casal, *Corografia Brasileira*, de 1817, foi um dos primeiros livros de Geografia do Brasil; entretanto, não sabemos se foi elaborado com fins didáticos, mas que foi referencial no período para a disciplina escolar. Na pesquisa de Albuquerque (2009) também foi encontrado um livro didático de Geografia denominado *Compendio de Geographia Elementar*, de José Saturnino, publicado no ano de 1836, na cidade do Rio de Janeiro. Em sua capa está escrito que ele se destina às escolas brasileiras, o que indica que essa disciplina compunha, de algum modo, a escola. Portanto, esta datação é ainda provisória, tendo em vista que novas pesquisas podem trazer contribuições que se contraponham ao que está posto até o momento.

Com a ampliação das editoras e de um mercado consumidor que crescia, entre o final do século XIX e início do século XX, uma gama de livros didáticos de Geografia passam a ser publicados pelas editoras privadas. Porém, as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural vieram somente no Estado Novo.

O Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático, à qual competia planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático (FREITAG et al., 1987).

Em 1938, o Decreto-Lei 1.006, de 30 de dezembro, define pela primeira vez o que deve ser entendido como livro didático e cria uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual cabia examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país (FREITAG et al., 1987).

Na década de 1960, com a expansão escolar decorrente da industrialização, a educação de inspiração europeia, acusada de acadêmica, propedêutica e ornamental, passa a ser substituída por uma educação nos moldes estadunidenses, um ensino para engrenar o estudante no mundo do trabalho industrial. Neste contexto aumenta no Brasil a preocupação com o livro didático. O Banco Mundial, com sua política de empréstimos referente à educação de países “em desenvolvimento”, tem participação efetiva no investimento de material escolar e de livros (NEVES, 2005).

O golpe dado pelos militares em 31 de março de 1964 atingiu em cheio a democracia. Para calar a oposição e se firmarem no poder, os golpistas criaram dispositivos legais como: a Lei de Greve, que proibia as paralisações e a censura à imprensa, as Leis de Imprensa e de

Segurança nacional (1967) e o Ato institucional nº 5 - AI-5 (1968). No campo cultural houve a censura de peças teatrais, letras de músicas, roteiros de filmes e sinopses de novelas. Os livros que eram considerados perigosos por suas ideias foram proibidos. Muitos títulos foram condenados e diversos autores e editores presos. Sobre os debates feitos a respeito desse período, Munakata assim discorre:

No Brasil, o desprestígio dos livros didáticos foi sobredeterminado pela conjuntura do período militar, iniciado em 1964. Em meio à imposição de reformas educacionais, os livros didáticos foram identificados como suporte da ideologia oficial (...). Levar a sério o livro didático equivalia, nessas circunstâncias, a colaborar com a ditadura (...) a crítica do livro didático tornou-se uma trincheira contra a ditadura. Proliferaram discursos conclamando os professores a abandonar essas “muletas” em nome de uma educação mais “criativa”, “reflexiva”, “crítica” – embora raramente essas palavras fossem objeto de elucidação (2003, p. 03).

É importante destacar que Munakata adverte o leitor tanto sobre a posição do Estado ditatorial quando dos intelectuais que viam no pesquisador sobre livro didático alguém que colaborava com a ditadura.

Como exemplo do exposto acima, podemos citar a obra: *As Belas Mentiras*, de Nosella (1981), em que a autora, propondo explicitar de maneira mais rigorosa e sistemática a defasagem entre o imaginário (descrito pelos textos) e o real (vivido pelas crianças), recorre a Poulantzas que afirma:

A ideologia tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir, num plano imaginário, um discurso relativamente coerente, que serve de horizonte ao ‘vivido’ dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação (POULANTZAS *apud* NOSELLA, 1981, p. 31).

Concordamos com Munakata quando diz que tal concepção deixa de considerar a materialidade do livro didático, que pode ser abordado como mercadoria e objeto cultural, ou seja, para fins escolares, na diversidade de relações que isso implica. Este autor completa sua crítica afirmando:

Como mercadoria, ele certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural. Convém, no entanto, desde já, esclarecer que, na sociedade capitalista, a produção de qualquer livro, seja didático ou dos “frankfurtianos”, visa o lucro e é efetivada segundo os procedimentos da indústria cultural. É preciso também não perder de vista que onde há lucro e,

portanto, a acumulação de capital, há também trabalhadores, de cujas atividades resultam os livros. Essas atividades, altamente diversificadas, têm, é claro, o objetivo de produzir uma mercadoria que possa vir a ser consumida em larga escala, mas, por isso mesmo, essa produção deve atender a demandas e expectativas (mesmo que induzidas) do mercado, o que, no caso do livro didático, inclui questões educacionais. Reprodutores do capital – e para o bem dessa função – autores, editores, editores de arte, redatores, pesquisadores iconográficos, etc. não podem deixar de ter preocupações a respeito da educação escolar (MUNAKATA, 2003, p. 6).

Outras questões são evidenciadas ainda neste debate. Como foi apontado anteriormente, na década de 1960, já durante o regime militar são assinados vários acordos MEC/Usaid (entre o governo brasileiro e o americano), criando-se juntamente com um desses acordos, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), que propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas (FREITAG et al., 1987).

Mas o que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da Usaid era denunciado por críticos da educação brasileira, continua o raciocínio de Freitag (1987), como um controle americano do livro didático. A Colted foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLD) conforme decreto 68.728, de 08/06/71.

Foi também durante o governo militar que se deu a introdução do livro didático descartável, aceitando assim, a concepção psicopedagógica do aprendizado calcado no behaviorismo, rejeitando o modelo alternativo das teorias cognitivas (FREITAG et al., 1987). O livro descartável, contendo as lições da casa e os exercícios para os alunos, orientou-se na técnica do ensino programado por unidades totalmente individuais.

Em 1971, o INL desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLDEF) e, em 1976 com a extinção do INL foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename).

Os anos de 1980 vão apontar como um marco tanto na produção quanto na análise dos livros didáticos. Diversas questões passam então a compor as pesquisas e os debates acerca desse recurso didático. Nesse período o mercado do livro didático representava metade do total de livros produzidos no país.

A vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente aparece explicitamente, pela primeira vez, em 1980, quando são lançadas as diretrizes básicas do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLDEF). Em abril de 1983, é instituída, pela Lei 7.091, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) cuja finalidade era

desenvolver os programas de assistência ao estudante para facilitar o processo didático-pedagógico.

Em 1984 ocorre no Brasil o fim da ditadura militar e a abertura política se torna uma conquista dos brasileiros com a campanha pelas Diretas Já. Em novembro de 1993, estudantes brasileiros saem às ruas levando o verde-amarelo da bandeira brasileira em protesto contra a corrupção.

Em 1995, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de estabelecer critérios para a avaliação dos livros didáticos. A partir de 1997, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo PNLD e executadas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Ministério da Educação passa a adquirir livros didáticos de forma contínua e massiva. Todos os estudantes do ensino fundamental passam a receber livros didáticos de todas as disciplinas. O programa avança e, em 2001, começa a distribuição de dicionários de língua portuguesa aos alunos de 1º a 4ª séries do ensino fundamental e de livros em braile para os alunos deficientes visuais. No ano seguinte, os alunos de 4ª e 5ª séries passam a receber a coleção *Literatura em Minha Casa*. Em 2003, dicionários são entregues aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries.

Em 2004, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM); em 2005, este programa beneficiou 1,3 milhões de alunos de 5.392 escolas de ensino médio. Foram distribuídos 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e matemática. Neste ano de 2009 deu-se a entrega do livro didático de Geografia e História para todos os alunos do ensino médio.

## **1.2 A Geografia do início do século XX**

No início do século XX, o mundo estava dividido entre os países imperialistas que dominavam colônias e protetorados e controlavam países formalmente independentes. Esta divisão era assim caracterizada: os países imperialistas mais importantes, como a Inglaterra e a França; os países imperialistas em expansão – a Alemanha e a Itália –; os países imperialistas em terras contínuas como a Rússia; os países imperialistas médios, como a Bélgica e a Holanda; os países imperialistas em decadência como a Espanha e Portugal; e os países com forte vocação imperialista e em expansão, como os Estados Unidos e Japão (ANDRADE, 2001).

A Geografia ingressa no século XX oscilando na querela do determinismo (Ratzel)–

possibilismo (La Blache). Os estudos de Geografia física fornecem as bases aos estudos regionais, em que a ação do homem é apreciada em suas relações com a natureza. Hobsbawm (2009) que acredita que o século XX se inicia com a Primeira Grande Guerra relata:

“As luzes se apagam em toda a Europa” disse Edward Grey, secretário das Relações Exteriores da Grã-Bretanha, observando as luzes de Whitehall na noite em que a Grã-Bretanha e a Alemanha foram à guerra. “Não voltaremos a vê-las acender-se em nosso tempo de vida”. Em Viena, o grande satirista Karl Kraus preparava-se para documentar e denunciar essa guerra num extraordinário drama-reportagem a que deu o título de *Os últimos dias da humanidade*.

{...}

Não foi o fim da humanidade.

[...]

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram (p. 30).

A velha sociedade, a velha economia, os velhos sistemas políticos tinham “perdido o mandato do céu” (HOBSBAWM, 2009, p. 62). A Revolução Russa, ou mais precisamente, a Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendia dar ao mundo um novo sinal. Sobre esta revolução Hobsbawm (2009) afirma:

A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna. Sua expansão global não tem paralelo desde as conquistas do islã em seu primeiro século. Apenas trinta ou quarenta anos após a chegada de Lênin à Estação Finlândia em Petrogrado, um terço da humanidade se achava vivendo sob regimes diretamente derivados dos “Dez dias que abalaram o mundo” (REED, 1919) e do modelo organizacional de Lênin, o Partido Comunista. A maioria seguiu a URSS na segunda onda de revoluções surgida da segunda fase da longa guerra mundial de 1914-45 (p. 62).

Poder e estratégias de controle e dominação a partir do território controlado pelo Estado nacional eram questões sempre implícitas ou explícitas na agenda da Geografia política nas primeiras décadas do século XX. Nesse contexto no Brasil as relações entre educação, ciência e política movimentam o ensino de Geografia. Sobre esta relação Vlach informa:

Em uma sociedade, cindida entre os que “pensam” e os que “fazem”, não surpreende, pois, a tardia institucionalização da escola (após 1930), não se a ideia de um “sistema nacional de educação” fez parte das propostas da Assembleia Constituinte, reunida em 1823 para elaborar a primeira constituição do Império do Brasil (VLACH, 2004, p. 188).

Formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II (1837), a Geografia passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país, e, desde então, faz parte dos conteúdos definidos por todas as reformas educacionais brasileiras, de 1889 aos dias atuais (COLESANTI, 1984), mantendo seu “status” de matéria obrigatória.

Ao longo de sua afirmação enquanto matéria escolar, a Geografia incorporou paradigmas vigentes na sociedade como, por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem “decorados”, entre outros. Como documento do ensino da Geografia neste período, os livros didáticos comprovam essas formas de ensinar e aprender.

Em um artigo publicado na revista *Terra Brasilis*, Zusman e Pereira (2000) discordam de algumas investigações historiográficas sobre a Geografia no Brasil no período compreendido entre 1913 e 1933, que o caracterizam como carente de um projeto disciplinar explícito, tentando demonstrar, ao contrário, a existência de âmbitos específicos em que se pretendia desenvolver uma Geografia nacional científica, segundo parâmetros acadêmicos europeus. E neles Delgado de Carvalho, segundo os autores citados, atua como divulgador das formulações da Escola Geográfica Francesa, sem, contudo, abandonar os pressupostos teóricos estabelecidos anteriormente por Ratzel.

Especificamente na década de vinte do século XX, são evidenciados na Geografia escolar brasileira profundos questionamentos acerca das orientações teórico-metodológicas que, desde a primeira metade do século XIX, quando da introdução desta disciplina nos currículos prescritos, orientam sua prática de ensino.

Para que possamos compreender melhor a emergência dessa nova feição adquirida pela Geografia escolar, faz-se necessário que nos reportemos aos fatores sócio-históricos que contribuíram para a sua constituição, sobre os quais, Rocha (1990) assim se refere:

À medida que a estrutura até então hegemônica começou a ruir, o sistema educacional brasileiro foi sendo objetivo de gradativas mudanças. O modelo agroexportador em franca decadência vai dando lugar a um modelo econômico urbano-industrial. A intensificação do processo de urbanização, decorrente do modelo econômico emergente foi gerando novas e crescentes demandas de mão de obra especializada para ocupar as funções que os setores secundários e terciários estavam a exigir. A demanda social da educação amplia-se rapidamente e o sistema escolar se vê pressionado a expandir-se, à medida que um contingente cada vez maior de pessoas dos extratos médios e mesmo das camadas populares buscavam a escola a fim de ampliarem suas possibilidades de ascensão social (p. 84).

Se para a escola havia um processo de transformação se evidenciando, para a Geografia escolar o período também adquiriu uma fundamental importância. Foi verificado, a

partir daí, de forma mais acentuada, o conflito entre os professores de tendências conservadoras que defendiam uma concepção tradicional de Geografia e de seu ensino (a Geografia clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica) e, de outro lado, professores favoráveis à renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito às metodologias empregadas em salas de aulas, como também no que se refere à abordagem dos conteúdos.

Apesar do processo de transformação escolar verificado no Brasil neste período, a reforma Luiz Alves Rocha, instituída pelo Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925, deixava evidente a preocupação com uma educação voltada para a consolidação do nacionalismo patriótico. Pois, em seu Artigo 47 § 6º preconizava:

No ensino da língua materna, da literatura, da geografia e da história nacionaes darão os professores como thema para trabalhos escriptos assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descrições e biographias dos grandes homens em todos os ramos da actividade seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as produções literárias de autores nacionaes, as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar aos alumnos para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. ... Serão excluídas, por seleção cuidadosa, as produções que, pelo estudo ou doutrinação incidente, diminuam ou não despertam os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados (ROCHA, 2000, p. 88).

Diante do contexto histórico da década de 1920 e como se pode perceber na lei supracitada, o nacionalismo patriótico era uma temática referencial para a educação. Desse modo, para grande parte das disciplinas escolares, mas em especial para a Geografia, há um empenho em difundir as ideias nacionalistas, estas agora permeadas por um novo referencial teórico-metodológico. Sobre este período Castro (2009) assim discorre:

Sendo o Estado uma construção política e ideológica que se fez no tempo e no espaço, a centralidade territorial do seu poder decisório foi fundamental para a tarefa de tomar a si a obrigatoriedade de fornecer educação para todos, utilizando o aparato institucional à disposição para as exaltações simbólicas do nacionalismo. Disciplinas como a história e a geografia foram estratégicas nesta tarefa (p. 115).

Nesse período, davam-se os primeiros passos visando à difusão da Geografia Moderna, num claro processo de transformação paradigmática sofrido por esta disciplina escolar. Nesse processo merece destaque o papel do professor Delgado de Carvalho (1884-1980), lente do Colégio Pedro II e mentor, juntamente com Raja Gabaglia, do novo currículo prescrito para a disciplina (1923), aprovado pela congregação da instituição, considerada como estabelecimento de ensino padrão para o país.

### 1.3 Delgado de Carvalho e a Geografia brasileira

Tendo nascido e desenvolvido seus estudos integralmente na Europa, a formação deste autor em renomados estabelecimentos de ensino permitiu-lhe contato com ideais liberais e democráticos tão presentes entre os intelectuais europeus daquela época (FERRAZ, 1995). Estas influências o fizeram defensor da crença no espírito do progresso e de liberdade do homem, elementos que vão perpassar toda a sua produção teórica.

Formado na *École Libre de Sciences Politiques* (Paris), Delgado de Carvalho chega ao Brasil com o propósito de desenvolver sua tese de doutorado, iniciando um percurso por diferentes instituições ligadas ao campo científico e educacional no país (ZUSMAM & PAREIRA, 2000). Delgado então participa do movimento de renovação pedagógica, sendo um dos participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932).

As preocupações das elites políticas e intelectuais deste período em difundir os valores pátrios nas novas gerações e em amplos setores da sociedade se afinam com o pensamento de Delgado de Carvalho, que define toda uma estratégia de legitimação científica e didática traduzida em três desafios: assegurar a presença e a continuidade da Geografia no sistema escolar; outorgar cientificidade ao conhecimento geográfico e conferir a este conhecimento identidade e autonomia frente a outras disciplinas.

Destinada a enaltecer os valores pátrios, a Geografia teria sua inserção no ensino justificada sem maiores dificuldades (ZUSMAN & PEREIRA, 2000). Adaptar seus protocolos metodológicos ao domínio das ciências naturais era, na opinião de Delgado de Carvalho, a solução para o segundo desafio.

E é neste contexto que este escreve:

Devemos, pois, em primeiro lugar, restituir à geografia sua dignidade de ciência natural, e não deixá-la mergulhada numa complicada nomenclatura de nomes próprios que não têm significação nem sentido, que nada explicam que nada nos contam (CARVALHO, 1925, p. 95).

Buscando a especificidade da Geografia, Delgado lança mão da mesma estratégia epistemológica utilizada por Vidal de La Blach, quando, empenhado em garantir unidade e identidade para a ciência geográfica nascente, definiu-lhe claramente um objeto – a região - e um método – a síntese regional (ZUSMAM & PEREIRA, 2000, p. 58). A noção de região natural tomada de empréstimo à Geografia francesa por Delgado de Carvalho, por falta de um rigor científico, quanto ao conceito de região natural entre os geógrafos brasileiros daquela

época, gerou uma grande polêmica:

Aqui no Brasil, a luta travada pelos professores do Colégio Pedro II para implantar uma divisão natural racional do país vai vencendo lentamente, mas enfrenta ainda poderosos obstáculos arraigados no tradicionalismo histórico, na rotina pedagógica e, especificamente, na ignorância da significação do próprio termo de “região natural” (CARVALHO, 1925, p. 76-77).

Enfatizando a região natural, Delgado de Carvalho remete a sociedade brasileira ao debate sobre a questão nacional, na versão colocada em evidência nos anos 20 e 30. A diversidade representada pelas regiões naturais só adquire sentido se estão estas *submetidas a um todo*, reforçando a ideia de uma unidade nacional que deve sobrepor-se às configurações espaciais construídas social e historicamente. Neste sentido Delgado afirma:

A “região natural” é uma subdivisão mais ou menos precisa e permanente que a observação e investigação permitem criar numa área geográfica estudada, no intuito de salientar a importância respectiva das diferentes influências fisiográficas, respeitando o mais possível o jogo natural das forças em presença e colocando a síntese esboçada sob o ponto de vista do fator humano nela representado (CARVALHO, 1925, p. 82).

Como podemos perceber, Delgado de Carvalho, pretendendo desenvolver uma Geografia nacional científica segundo parâmetros acadêmicos europeus, atua como divulgador da Escola Geográfica Francesa sem, contudo, abandonar os pressupostos teóricos estabelecidos anteriormente por Ratzel. Trata-se de uma disciplina referenciada nas ciências naturais, mas que, de forma *sui generis*, incorpora o homem como um dos elementos essenciais em suas considerações.

O método que Delgado de Carvalho aponta como fundamental para uma efetiva aprendizagem da Geografia moderna é explicado por Ferraz da seguinte maneira:

Este método consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos cruciais, pois, ao se estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas características principais após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as relações que cada parte tinha com a outra e, somar-se-iam estas várias partes para ser a noção do todo sistematizado. Eis, em rápidas palavras, o método científico, de fundamentação positivista-nacionalista, que os geógrafos brasileiros identificavam como o único capaz de resolver os problemas da ciência e da sociedade brasileira (1995, p. 55-56).

Na concepção de Vlach (2004), a importância que Delgado de Carvalho conferiu ao ensino de Geografia liga-se inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico, e, significativamente, a ciência geográfica deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente”; daí o seu propósito de edificação da Geografia científica no Brasil. Caracterizando esta ideologia como um processo inadiável da formação da nação brasileira, Vlach (2004) assim conclui:

Se a irrupção do Brasil como Estado independente em 1822 já havia colocado a formação da nação como a questão por excelência da arena política brasileira, o fato é que quase não se havia avançado nesse sentido. Assim, essa questão foi apontada por líderes políticos e intelectuais como essencial no período que, *grosso modo*, estende-se da Proclamação da República (1889) até meados da década de 1950. A maior parte dos líderes políticos e intelectuais, independente de suas concepções e projetos para o Estado brasileiro, entendiam que a educação do povo era a única alternativa para a realização desse amplo e complexo processo, dadas as especificidades de uma sociedade cujas lideranças indagavam, entre o final do século XIX e as duas ou três primeiras décadas do século XX, se a mestiçagem (biológica e cultural) não inviabilizaria o futuro do Brasil como Estado-nação. Por outro lado, não lhes passava despercebido que a ideia de nação permitiria esconder as diferenças entre as formações sociais brasileiras! Daí haverem compreendido, finalmente, que a nação brasileira já não podia se limitar às elites e a seus representantes políticos. Contribuir de maneira efetiva para formar um único povo, uma única nação, eis o desafio da educação no início do século XX (p. 195).

E assim, no sentido de criar condições para que o ensino de Geografia desempenhasse seu papel de “disciplina de nacionalização”, Delgado de Carvalho organizou, no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, o Curso Livre Superior de Geografia, em 1926. O público que esse Curso Livre visava atingir era constituído por professores primários, que careciam de oportunidades para entrarem em contato com o que Delgado de Carvalho denominou de “orientação moderna em Geografia”.

É, pois, nesse contexto que Haesbaert (2005) afirma que ao longo da história do pensamento geográfico podemos identificar diversas fases em que foram enfatizadas de forma distinta as múltiplas dimensões da produção do espaço. Na própria obra do maior clássico da Geografia Regional, Haesbaert (2005), com base no estudo de Ozouf-Marignier e Robic (1995) identifica três destas fases: uma primeira pautada num certo determinismo físico-natural, uma segunda fase, em que se pode identificar uma espécie de transição da região de bases naturais para uma região definida, sobretudo pela ação humana e uma terceira, em que ocorre a introdução da concepção de região econômica, e de forma indireta, de região funcional.

Castro (2009) acredita que tendo como objeto o conhecimento dos conteúdos e das dinâmicas espaciais, os estudos geográficos sempre ofereceram um importante recurso para a necessidade de controle do território “que se consubstanciava no exercício do poder através tanto da expansão dos impérios da Antiguidade como através do aparato burocrático-institucional do Estado moderno.” (p. 42).

A noção de região natural atende, portanto, a duas importantes exigências que recaem sobre o discurso geográfico naquele momento. Dotada de um “conteúdo pátrio”, afina-se inteiramente com o viés nacionalista que permeia esse discurso. Como construção conceitual que confere à Geografia uma aura de cientificidade e uma identidade própria, aparece como componente chave no campo didático.

No entender de Fabio Guimarães (1941), o aparecimento da *Geographia do Brasil* de Delgado de Carvalho, em 1927, marcou uma nova evolução do ensino de Geografia em nosso país. Sobre esta obra acrescenta:

Pela primeira vez um livro didático em que a Geografia Regional do Brasil merecia realmente tal nome, em vez do estudo feito até então pelas unidades políticas isoladas, eram estas agrupadas, e dentro da cada quadro regional passava a ser estudada quer a Geografia Física, quer a Geografia Humana (p. 346).

É também Fábio Guimarães (1941) que, ao afirmar que “há muito os geógrafos já fixaram o conceito de região natural de modo relativamente simples”, comenta:

Deriva (o conceito de região) de dois grandes princípios que servem de base à Geografia moderna: o princípio de extensão, que serve de base ao estudo da distribuição dos fenômenos pela superfície terrestre, respondendo às perguntas “onde” e “até onde”, aliado ao princípio da conexão, do qual resulta o estudo das inter-relações existentes entre os fenômenos que ocorrem no mesmo local. Uma região natural só pode, pois, ser determinada, após a análise da distribuição dos fatos geográficos e das influências recíprocas que esses fatos exercem entre si numa dada extensão (p. 325).

As publicações de Delgado de Carvalho, neste sentido, se afinam perfeitamente com uma preocupação das elites políticas e intelectuais da época: difundir os valores pátrios nas novas gerações e em amplos setores da sociedade. O conhecimento que nele se pretende ministrar, no entanto, não deveria suscitar nenhuma dúvida sobre sua legitimidade, tendo, portanto, que apresentar-se ao mesmo tempo como “científico e socialmente necessário.

Para entendermos melhor o que foi exposto acima se faz necessário recorrer a um conceito muito caro à Geografia, o de região.

#### 1.4 Origem e evolução do conceito de região

Etimologicamente o termo região, segundo Moreira (1993, p. 7), “vem de *regere*, que quer dizer, dirigir, governar, expressão de claro matiz militar e estadual”. Para Gomes, o termo região remonta aos tempos do Império Romano, quando a palavra *regione* era utilizada para designar área, independente ou não, que estava subordinada ao Império.

Outros conceitos de natureza espacial passaram a ser utilizados na mesma época, tais como os conceitos de espaço (*spatium*) e o de província (*provincere*). Naquele momento, o espaço era visto como contínuo, ou como intervalo, no qual estão dispostos os corpos seguindo certa ordem neste vazio e a província como área atribuída ao controle daqueles que a haviam submetido à ordem hegemônica romana.

O Império Romano passa a ser representado por mapas nos quais as diversas regiões representam a extensão espacial do poder central hegemônico, sendo que nelas os governantes dispunham de alguma autonomia, mas deviam obediência e imposto à cidade de Roma (GOMES, 1995, p. 51).

Com o fim do Império Romano seguiu-se o processo de fragmentação regional que desembocou no poder descentralizado de territórios regionais do período feudal. A própria Igreja reforçou este regionalismo político, ao utilizar o tecido destas unidades regionais como base para o estabelecimento de sua hierarquia administrativa. Neste caso, também fica evidente a relação entre a centralização do poder às várias competências e os níveis diversos de autonomia da cada unidade, da complexa burocracia administrativa desta instituição. (GOMES, 1995).

O surgimento do Estado Moderno na Europa no século XVIII, trazendo como discurso predominante a afirmação da legitimidade do Estado e da união regional em face de um inimigo comercial, cultural ou militar exterior, faz surgir o problema destas unidades espaciais (GOMES, 1995).

Já para Lencioni (1999), o conhecimento dos lugares era de interesse prioritário para o poder político e econômico do Estado-nação. Os interesses hegemônicos deveriam estar garantidos não apenas pelo domínio dos povos subjugados, mas também, no âmbito interno das nações dominantes, pela construção ideológica de que aqueles interesses seriam de proveito de todos.

A partir do final do século XIX e início do século XX, a consolidação da forma moderna do Estado como um projeto territorial e socialmente enraizado teve no nacionalismo um recurso ideológico necessário. Neste contexto, a disciplina Geografia foi instituída nas

escolas, com o objetivo da construção e afirmação da nacionalidade. Mas tal prerrogativa não se deu apenas com a Geografia. Para Castro (2009):

Em toda a história de disputas entre povos e nações a prerrogativa de um conhecimento, em qualquer campo, sempre representou um trunfo importante para a dominação, ou seja, um recurso do poder e um fator do desequilíbrio entre os povos, os Império e os Estados (p. 43).

Na opinião de Lencioni (1999), há, na atualidade, dois grandes marcos de interpretação acerca do objeto da Geografia: o primeiro entende que a Geografia estuda a relação entre o homem e o meio, e o segundo a concebe como um campo de conhecimento particular voltado para o estudo das diferenciações das áreas; ambos, no entanto, apresentam concepções diferentes de região. Na primeira concepção a região existe em si mesma, ou seja, ela é autoevidente e cabe ao pesquisador reconhecê-la por meio de estudos *a priori*. No segundo caso, a região não existe em si mesma, ela não é objeto de estudo no significado restrito do tempo, pois ela se conforma no final do processo de investigação, processo esse que com a elaboração de critérios definidos no processo de investigação constrói o recorte espacial.

A mesma autora (1999) adverte-nos sobre os motivos de o tema região estar tão obscurecido, afirmando que isto decorre de quatro fatores fundamentais: O primeiro é que a realidade aparece cada vez mais como sendo homogênea e indistinta, fazendo com que as diferenças pareçam anuladas. A partir daí a região parece se diluir imersa no homogêneo. Entretanto, nas fissuras dessa homogeneidade emergem as diferenças, cujo exemplo mais agudo são os regionalismos que surgem como força política.

O segundo fator, continua Lencioni (1999), é que a noção de região, até recentemente, estava bastante vinculada à de planejamento regional, e como houve uma desmontagem dos planos de desenvolvimento regional, associou-se um descrédito à noção de região. Ou seja, “o descrédito decorrente da instrumentalização da noção de região se transferiu para a própria noção de região, fruto de uma impropriedade teórica e metodológica” (p. 203).

Um terceiro fator está relacionado à multiplicidade de estudos regionais que se tornaram uma enfadonha repetição de formulações teóricas e metodológicas banalizadas, chegando a se transformar em estudos sem criatividade, muito embora tenham algum mérito científico. E, finalmente, aponta que é na discussão a respeito da noção de região que se coloca claramente a questão da unidade da disciplina geográfica, o que a autora salienta: “a questão da unidade não diz respeito à Geografia regional, ela se constitui numa questão

central da própria disciplina geográfica” (p. 203).

Outro autor também pode ser trazido para este debate, tendo em vista sua produção sobre o conceito de região. De acordo com Corrêa (2007), a utilização do termo região entre os geógrafos não se faz de modo harmônico. “Ele é muito complexo. Queremos dizer que há diferentes conceituações de região” (p. 22). Na sua concepção, o termo região deve ser abordado sob dois pontos: região deve ser vista como um conceito intelectualmente produzido. E completa: “Partimos da realidade, claro, mas a submetemos à nossa elaboração crítica, na sequência, procurando ir além da sua apreensão em bases puramente sensoriais. Procuramos captar a gênese, a evolução e o significado do objeto, a região” (p. 22-23).

Em segundo lugar, o mesmo autor deixa claro que todos os conceitos de região podem ser utilizados pelos geógrafos. E conclui: “Todos eles são meios para se conhecer a realidade, quer num aspecto espacial específico, quer numa dimensão totalizante: no entanto, é necessário que explicitemos o que estamos querendo e tenhamos um quadro territorial adequado aos nossos propósitos” (p. 23).

Na concepção de Santos (1994), geógrafos dos mais renomados e das mais diversas origens tiveram na região um domínio de aprofundados estudos, tanto ao nível de teorização, como no campo dos trabalhos empíricos. Mas as mudanças que o território vai conhecendo, nas formas de sua organização, acabam por obrigar a renovação das categorias de análise. Sobre o conceito de região ele assim afirma:

Durante um longo período muitos a estudaram isoladamente do mundo como um todo. Viam-na como uma entidade autônoma, com aspectos particulares, o que equivale a dividir o mundo em uma infinidade de regiões autossuficientes, mantendo poucas relações entre si. Mas o mundo mudou e as transformações são cada vez mais intensas [...] Compreender uma região passa pelo entendimento do funcionamento da economia ao nível mundial e seu rebatimento no território de um país, com a intermediação do Estado, das demais instituições e do conjunto de agentes da economia, a começar pelos seus atores hegemônicos [...] Estudar uma região significa penetrar num mar de relações, formas, funções, organizações, estruturas, etc., com seus mais distintos níveis de interação e contradição (SANTOS, 1994, p. 45-46).

Partindo de outros pressupostos, Gomes (1995), que concorda em parte com Corrêa (2007), adverte que há três grandes domínios nos quais a noção de região está presente.

O primeiro é a própria linguagem cotidiana do senso comum. Aqui os princípios fundamentais são o de localização e extensão. E acrescenta: “Empregam-se expressões como: a região mais pobre, a região montanhosa ou a região da cidade “X”. Percebe-se que os critérios são diversos, não há precisão nos limites e a escala espacial também varia conforme

aquilo que se quer expressar” (p. 53).

O segundo domínio, continua Gomes (1995), é o administrativo, ou seja, a região é vista como uma unidade administrativa. Sabe-se que desde o fim da Idade Média as divisões administrativas foram as primeiras formas de divisão territorial presentes no desenho dos mapas. Nesse caso, a divisão regional é a base para definição e exercício do controle na administração dos estados e de suas subunidades, quando for o caso. Assim completa: “É preciso destacar que muitas vezes empresas e instituições (como a Igreja Católica) utilizam os recortes regionais para delimitação de circunscrições hierárquicas administrativas” (p. 54).

O terceiro domínio, ainda segundo Gomes (1995), é o das ciências em geral nas quais o emprego da noção resguarda a etimologia, pois região é vista como área sob certo domínio ou área definida por uma regularidade de propriedades que a definem.

Castro (1994) procura identificar os "paradigmas subsumidos" nos mais influentes modos de ver a região, ao mesmo tempo em que procura tratar também da questão da escala espacial, pensada como exercício epistemológico de integração e não como exercício matemático de representação cartográfica. Tendo em vista que a utilização do conceito de região envolve sempre um determinado nível escalar, o qual pode variar, por exemplo, de níveis correspondentes a um quarteirão ou a um hemisfério. Retoma o tema região, tentando superar os impasses metodológicos que os paradigmas científicos clássicos e as diferentes perspectivas geográficas lhe impuseram (CASTRO, 1994, p. 12).

O paradigma clássico dirigiu as pesquisas geográficas, tanto através da sua vertente positivista, como da dialético-materialista, e ambas trouxeram avanços e problemas para a pesquisa regional. Na vertente positivista, o primado da disjunção e da redução do complexo ao simples impôs essa escala regional como ponto de partida metodológico, valorizando a indução e minimizando as possibilidades da dedução. Na vertente materialista, a determinação da base material, num bem estruturado edifício teórico-metodológico, no qual a totalidade impunha-se inexoravelmente sobre a unidade, eliminou as possibilidades explicativas da escala regional a dedução a partir de um construto teórico que não dava espaço a singularidades e particularidades.

A vertente positivista privilegia a escala regional, e a materialista a escala planetária. Tem-se aí "duas armadilhas" metodológicas para a geografia: a perspectiva lablachiana, a mais influente na primeira vertente, aprisionou a escala planetária submetendo-a à regional; a perspectiva materialista aprisionou a escala regional, submetendo-a à planetária (CASTRO, *ibidem*, p. 57).

Castro (*idem*) propõe uma alternativa metodológica para a região e o lugar, centrada

em três premissas principais: a superação dos determinismos; o reconhecimento como questão central da complexidade dos fenômenos e a consideração da escala como problema fenomenológico e não matemático. Isto porque, para ela a realidade, que é complexa, coloca-se diante do particular que se articula com o geral, da unidade contida no todo e do singular que se multiplica. Indica ainda, em linhas gerais, que a reconsideração do conceito de região sugere certa aproximação entre os conceitos de região e território. Para ela, “a região pode ser vista como um acumulador espacial de causalidades sucessivas, perenizadas numa porção do espaço geográfico, verdadeira estrutura sujeita na relação histórica do homem com seu território” (CASTRO, *ibidem*, p. 61).

Tal proposta é definida também por Gomes, o qual a favor desta tese afirma:

De qualquer forma, se a região é um conceito que funda uma reflexão política de base territorial, se ela coloca em jogo comunidades de interesses identificados e certa área e, finalmente, se ela é sempre uma discussão entre os limites da autonomia face a um poder central, parece que estes elementos devem fazer parte desta nova definição em lugar de assumirmos de imediato uma solidariedade total com o senso comum que, neste caso da região, pode obscurecer um dado essencial, o fundamento político de controle e gestão de um território (GOMES, *op. cit.*, p. 73).

Outro autor ainda é chamado para este debate, tendo em vista as suas contribuições. Haesbaert identifica como pressupostos básicos do debate regional em Geografia propriedades que permearam todo o discurso geográfico regional ao longo de sua história, tais como: a singularidade ou diferenciação espacial; a coesão ou integração entre diferentes dimensões do espaço; a relativa estabilidade e continuidade espacial e a relevância das mesoescalas, procurando verificar até que ponto esses pressupostos estariam sendo colocados em xeque dentro do processo globalizador-fragmentador em curso (HAESBAERT, 1999).

Apesar da unificação crescente dos mercados e da globalização de uma economia capitalista de padrão neoliberal, a diferenciação espacial e, mais ainda, a reprodução das desigualdades, é um fenômeno crescente. Quanto ao segundo pressuposto, afirma ainda que seja possível optar por um ou por alguns elementos constituintes do espaço regional, reconhecido(s) como seu(s) "elemento(s) integrador(es)". Ainda como parte de suas conclusões, ele adverte que o que parece cair por terra é a pretensão de, com um único padrão de elementos estruturantes, tentarem "regionalizar" o espaço geográfico como um todo.

Em obra mais recente, Haesbaert (2003) faz um balanço da trajetória de "mortes" e "ressurreições" da região, discutindo suas idas e vindas ao longo do pensamento geográfico e delimita então três "mortes" (e subsequentes "ressurreições") da região: a primeira "morte"

teria sido decretada nos anos 1950-1960 pelo cientificismo neopositivista da chamada New Geography ou, como a denominamos anteriormente, geografia nova, ou ainda Geografia quantitativa, de matriz anglo-saxônica, frente ao amplo domínio na Geografia clássica, especialmente a de matriz francesa, lablachiana, acusada de priorizar o único e impedir assim a construção de leis universais; quando não propagava o "fim" da região destacava a sua grande fragilidade conceitual.

Uma segunda "morte" teria sido decretado pelo marxismo, principalmente no período inicial de incorporação desta corrente teórica na Geografia, quando a região foi considerada um conceito-obstáculo (LACOSTE, 1975) ou, a fim de não "fetichizar" o espaço, foi proposto trabalhar com região em sentido estrito (MARKUSEN, 1981) afirma Haesbaert.

A terceira "morte" foi estabelecida por muitos "globalistas" e/ou "pós--modernistas" que viram na globalização um processo homogeneizador das especificidades regionais, ou pelo viés da fragmentação (em interpretações pós-estruturalistas), uma diluição das "mesoescalas" regionais em detrimento da diferenciação a nível local, as relações local-global como o novo jogo de escalas a ser priorizado (no lugar daquele entre regional e nacional) (HAESBAERT, 2003).

O debate tem continuidade com as contribuições de Breitbach (1987), que acredita que a região é uma realidade objetiva, dotada de elementos que podem ser identificados e analisados. Passíveis, portanto, de exame de acordo com procedimentos científicos adequados, as consequências de uma utilização indisciplinada e subjetiva do conceito de região se fazem sentir, com muita ênfase, principalmente quando se trata de planejamento regional. No entender da autora, frequentemente, o conceito de região, subjacente a planos e programas normalmente disponíveis, não ultrapassa em muito as abordagens geográficas e administrativas no sentido estrito, quer dizer, a delimitação meramente territorial do espaço.

A mesma autora trata de forma sucinta das principais correntes de abordagens sobre região que, direta ou indiretamente, contribuíram para a formação de um arcabouço teórico sobre o tema. No seu entender, as primeiras contribuições sobre a formação de regiões estão agrupadas na chamada Escola Alemã, cujos estudiosos não estavam explicitamente preocupados com o estudo de região, mas sim com os problemas locais da atividade produtiva, e Johann Heinrich von Thunen (1783-1850) foi o pioneiro das teorias de localização das atividades econômicas (BREITBACH, *ibidem*).

Ainda na mesma obra, a autora reconhece a importância do geógrafo alemão Walter Christaller que, em seu livro *Die Zentralen Orte in Suddeutschland* (1933), trabalha com conceitos bastante elaborados, como centralidade, região complementar e hierarquia que

compõem os alicerces de sua Teoria do Lugar Central, cuja riqueza de desdobramento até hoje em curso demonstra a importância do papel pioneiro desse geógrafo.

São duas as principais contribuições de Christaller para a caracterização do fenômeno regional: sua percepção de que a um centro urbano corresponde uma região complementar, e de que entre eles existe uma relação de dependência, e a sua noção de hierarquia, que revela a importância da dominação de um lugar sobre outro de ordem inferior, fenômeno que pode ser verificado na prática, mesmo atualmente e em diferentes países do mundo (BREITBACH, *ibidem*).

Losch, Perroux e Boudeville constituem formulações avançadas sobre o conceito de região, cujas características estão em Alejandro Rofman que, julgando ter atingido uma primeira aceção de região, resume como sendo a apropriação geográfica dos fenômenos econômico-sociais que acontecem em toda a formação social (ROFMAN, 1974, p. 51 apud BREITBACH, *op. cit.*).

Compreende-se que, devido ao grau de abstração que tal formulação encerra, o autor parta para a tarefa de situar historicamente uma formação regional dada, apontando, com maior nível de detalhe, os diversos aspectos diferenciados das regiões no interior de um sistema nacional.

Na mesma obra Breitbach recorre ainda a Coraggio cuja contribuição é apresentar a regionalização como um resultado da divisão territorial do trabalho dentro de um marco conceitual que absorve a realidade social como uma totalidade histórica. A região, portanto, resulta da regionalização dos processos sociais e deve ser analisada a partir da dinâmica da reprodução social. Depois, a Alain Lipietz para o qual a região aparece como produto das relações inter-regionais, ou seja, a região não existe como um ser preexistente e autodefinido. A região é um processo integrado ao movimento do capital no sentido de sua valorização. E termina apontando uma linha através da qual o estudo da região poderia encontrar um desdobramento fértil: tratá-la de um caso concreto, ou seja, uma região física e historicamente situada (CORAGGIO apud BREITBACH, *op. cit.*).

No entender de Oliveira (1977), a mais enraizada das tradições conceituais de região é, sem dúvida, a geográfica no sentido amplo, que surge de uma síntese inclusiva da formação socioeconômico-histórica baseada num certo espaço característico. Procurando definir, entretanto, uma região econômica e política, afirma:

Num sistema econômico de base capitalista, existe uma tendência para a completa homogeneização da reprodução do capital e de suas formas, sob a

égide do processo de concentração e centralização do capital, que acabaria por fazer desaparecer as “regiões” [...]. Tal tendência quase nunca chega a materializar-se de forma completa e acabada, pelo próprio fato de que o processo de reprodução do capital é, por definição, desigual e combinado (p. 27).

Alguns autores influenciados por Gramsci (1978) tentam negar a existência de uma questão regional, em face do avanço e do aprofundamento das relações capitalistas por todo o território nacional e da consequente homogeneização do espaço, parecendo uma questão sociocultural que o capitalismo dissolve, afirma Andrade (1993). No entanto, o referido autor acredita que o avanço das relações capitalistas provoca transformações nas características da questão regional em suas exterioridades, mas, em vez de eliminá-la, ela agrava, aprofunda a questão.

Como podemos observar, o conceito de região nos remete a uma discussão intensa, que, porém, se faz necessária para entendermos as questões políticas e econômicas, pois embora estas sejam eminentemente geográficas estão profundamente ligadas a origens históricas e antropológicas.

Pelo exposto concordamos com Corrêa (2007), quando afirma que todos os conceitos de região podem ser utilizados pelos geógrafos, e que “todos eles são meios para se conhecer a realidade, quer num aspecto espacial específico, quer numa dimensão totalizante: no entanto, é necessário que explicitemos o que estamos querendo e tenhamos um quadro territorial adequado aos nossos propósitos” (p. 23).

A seguir destacaremos como o conceito de região foi construído por Delgado de Carvalho na sua obra destinada ao ensino de Geografia, no início do século XX, no Brasil.

### **1.5 Geographia do Brasil de Delgado de Carvalho - 1927**

A obra *Geographia do Brasil - Tomo II* de autoria de Delgado de Carvalho, publicada no ano de 1927, é considerada de tamanho pequeno, para os padrões de hoje, feita em preto e branco, com formato de um retângulo, é escrita em papel comum; por ser uma obra que dá continuidade a outra, inicia-se na página 240 e vai até a página 481.

Vejamos como se encontra hoje a referida obra:

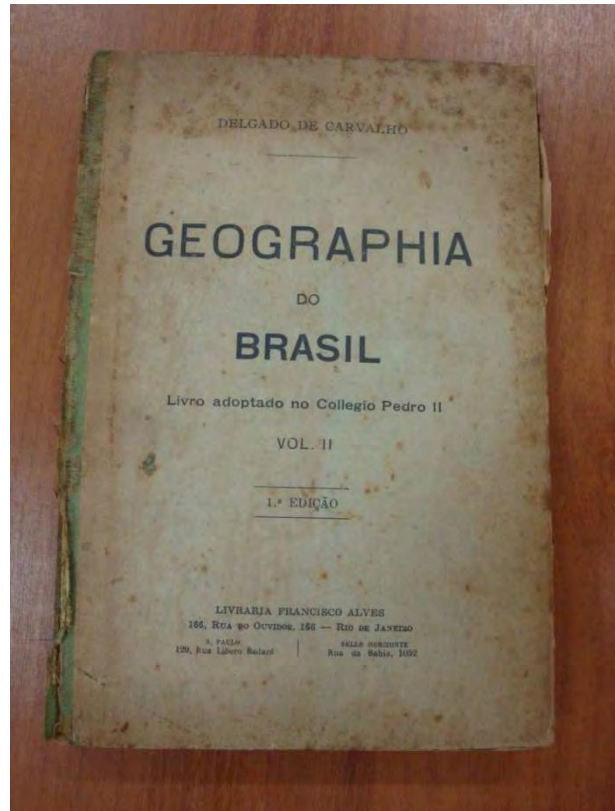


Figura 01: Foto da contracapa do livro Geographia do Brasil, Delgado de Carvalho, 1927  
 Fonte: Registrada por Lucineide Fábila Rodrigues Lopes, 2009



Figura 02: Foto da nota preliminar do livro Geographia do Brasil, Delgado de Carvalho, 1927  
 Fonte: Registrada por Lucineide Fábila Rodrigues Lopes, 2009

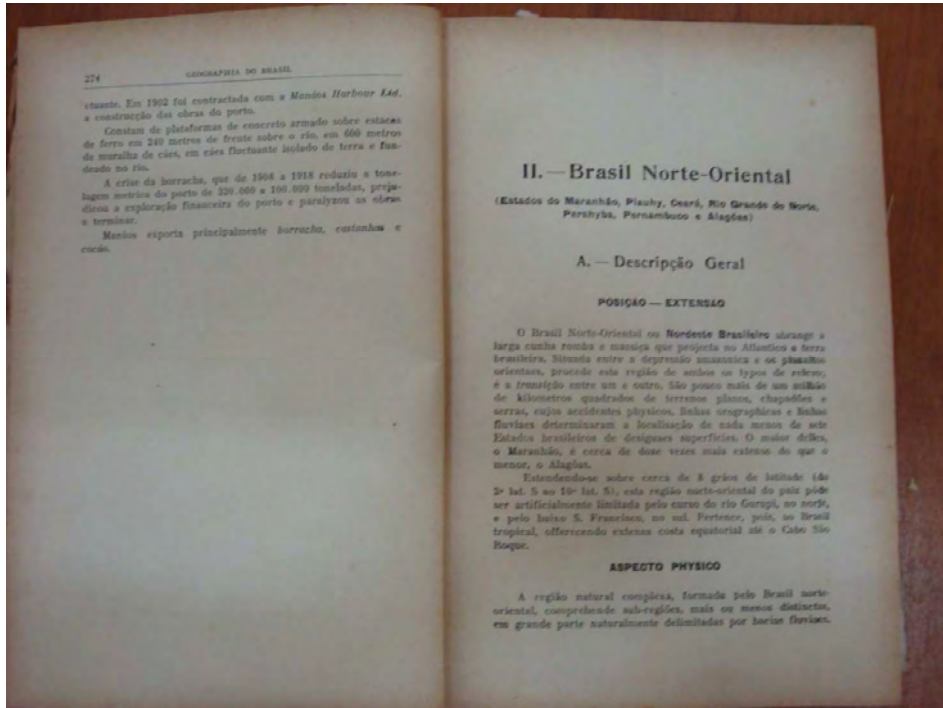


Figura 03: Foto da página 274-275 do livro Geographia do Brasil, Delgado de Carvalho, 1927

Fonte: Registrada por Lucineide Fábria Rodrigues Lopes, 2009

Iniciando sua obra, com uma *Nota preliminar da 1ª edição da II Parte*, o autor demonstra sua preocupação com as mudanças que ocorriam na sociedade global da seguinte maneira:

Com quatorze anos de atraso, aparece hoje a segunda parte da Geographia do Brasil. Já em 1913, estava escripta esta “synthese geographica”, promettida na 1ª Edição. Resolvido então a imprimil-a na Europa, onde residia, fui obrigado pelas circunstancias a adiar a sua publicação. Passados alguns annos, logo depois da Guerra, tive de modifical-a consideravelmente, para adaptal-a as mais recentes publicações geographicas. Estava prompta a segunda redacção, quando modificações no programma do Collegio Pedro II, em boa hora effetuadas pelos cathedricos de geographia, Srs. Raja Gabaglia e Honorio Silvestre, mais uma vez tornaram meu trabalho inadequado às necessidades do ensino. Principiei então, em 1923, uma remodelação ainda mais completa da “Synthese Geographica”.

Os progressos, tão rápidos e tão profundos, de nossa litteratura geographica, realizados pelos esforços continnos de algumas de nossas repartições scientificas, como o Serviço Geológico e Mineralógico, como a Directoria de Meteorologia, como o Museu Nacional, como a Directoria Geral de Estatística, como a Inspectoria de Obras contra as Seccas do Nordeste, como a Commissão Rondon, etc., esforços estes promovidos por personalidades de alta competência e patriotismo, como Arrojado Lisboa, Euzébio Paulo de Oliveira, Arthur Neiva, Roquette Pinto, Bulhões Carvalho, Rondon, Sampaio Ferraz, auxiliados por esforços isolados de cientistas como J. G. Branner, de saudosa memória, Oliveira Vianna, Paulo Prado, V. Correia Filho, Ev Backheuser, Padberg, G. Pawels, Alberto Rangel e muito outros,

necessitavam forçosamente um adiantamento desta publicação para poder, nos limites do possível, apresentá-la em dia e a par de tão brilhante produção.<sup>1</sup>

No Brasil da década de vinte, o discurso regionalista da segunda metade do século XIX que se caracterizava pelo apego a questões provincianas ou locais, dá lugar a um novo regionalismo, que extrapola as fronteiras dos estados, que busca o agrupamento em torno de um espaço maior, diante de todas as mudanças que estavam destruindo as espacialidades tradicionais. Sobre este período Albuquerque (2001) afirma:

O convívio tranquilo entre olho e espaço era profundamente transtornado e transformado pelo crescente advento dos artifícios mecânicos. O espaço perdia cada vez mais sua dimensão natural geográfica para se tornar uma dimensão histórica, construída pelo homem. As cidades em crescimento acelerado, a rapidez dos transportes e das comunicações, o trabalho realizado em meios artificiais aceleravam esta “desnaturalização” do espaço. O equilíbrio natural do meio é quebrado. Nas metrópoles se misturavam épocas, classes, sentimentos e costumes locais os mais diversos. Os espaços pareciam se partir em mil pedaços, a geografia entra em ruínas. O real parecia se decompor em mil planos que precisavam ser novamente ordenados por homens atônitos. Para isso de nada valiam as experiências acumuladas, pois tudo na cidade era novo, era chocante.

Mas a emergência de uma nova ideia de região não nasce apenas da mudança na sensibilidade em relação ao espaço, da mudança de relação entre o objeto, a região e o sujeito cognoscente; mas esse novo regionalismo nasce da mudança mais geral na disposição dos saberes, a qual provoca, inclusive, a mudança nas posições recíprocas e o jogo mútuo entre aquele que deve conhecer e aquilo que é objeto do conhecimento. Mudança não apenas na forma de olhar o referente, este espaço fixo, mas a emergência de um novo modo de olhar e um novo objeto para ser visto. A esta mudança geral na disposição dos saberes chamamos de emergência de uma nova formação discursiva (ALBUQUERQUE, 2001, p. 47-48).

A vida político-econômica e cultural brasileira toma novos rumos a partir da década de 1930. Sob o governo de Getúlio Vargas grandes transformações são operadas na sociedade e nos estados brasileiros determinando os rumos posteriores do país. Deixando a condição agrário-esportadora, o Brasil se transforma em um país urbano-industrial e produz um novo modelo institucional que permitiu não só a construção de sua unidade nacional, mas, sobretudo, da nova sociedade brasileira. São criados entre 1930 e 1945 pelo governo federal comissões, conselhos, departamento, institutos, companhias, fundações, planos de desenvolvimento econômico e cultural, promulgadas leis e decretos, enfim, é gerada e posta em prática uma série de instituições e medidas (MACHADO, 2000).

---

<sup>1</sup> Apresentaremos as citações dos livros de períodos anteriores, utilizando a mesma forma de redação da obra original.

O surgimento de tais órgãos vinculava-se, assim, às novas características assumidas pelo Estado: um Estado promotor, organizador e mecenas do mundo econômico e cultural. Para que fosse possível a criação de instituições verdadeiramente nacionais, governo e intelectuais, entre 1920 e 1930, pareciam estar de acordo com relação à importância e necessidade de aprofundar o conhecimento da cultura nacional. A construção dessa nova nacionalidade se torna debate efervescente no movimento modernista, movimento que redireciona a arte e a cultura brasileira; este ambiente é marcado pela comemoração do centenário da Independência do Brasil e a realização da Semana de Arte Moderna, ambas em 1922.

Iniciando a referida obra, Delgado de Carvalho (1927), sobre o nacionalismo patriótico, escreve:

[...] Para amar a sua terra inteligentemente e servi-la utilmente, convém conhecer os seus verdadeiros interesses, interpretar as suas necessidades actuais, e, sabendo o que foi feito ao passado, poder julgar o que resta a fazer no futuro: o que o Brasil realmente espera de cada um de nós. É indispensável, pois, este preparo preliminar, um tanto superficial, mas largo e sincero, para preparar a nossa mocidade a haurir com proveito ensinamentos mais altos, que elevam a alma nacional e fortalecem o espírito, encontrados nas paginas dos mestres, dos professores de energia como Alberto de Faria, Calogeras, Oliveira Lima, Taunay e outros que são a honra da nossa nacionalidade e o orgulho de nossa raça. Venho tarde é verdade, mas espero ainda poder trazer a minha contribuição à grande obra da educação nacional, cumprindo com minha promessa de 1913. Durante todos estes annos, me tenho batido pelo ensino moderno da geographia entre nós: tenho escripto e tenho falado, mas só agora me foi dado trazer a expressão do meu pensamento, em matéria de geographia pátria, dando uma fórmula concreta, aliás, defectuosa e pallida, uma applicação lãmda das ideias que venho defendendo (p. 240).

Não podendo esquecer-se das influências que a disciplina escolar Geografia sofreu das políticas educacionais e do contexto econômico, social e político que lhes determinam, Delgado de Carvalho defendeu a posição de que a Geografia pátria deveria ser a base e o ponto de partida dos estudos referentes à fisiografia e à geologia do globo terrestre. No seu entender, a antropogeografia ratzeliana deveria dar a tônica das análises e os professores deveriam atribuir a devida importância ao elemento humano nas suas explanações, já que, para a moderna Geografia era o homem o verdadeiro objeto do estudo geográfico (ROCHA, 2009).

Silva (2006), considerando o livro didático de Geografia uma materialidade histórica, procurando os aspectos constitutivos de sua trajetória e tendo em vista a reorientação

empreendida por Delgado de Carvalho, passa a incursionar por alguns pontos histórico-ideológicos importantes desse material e distingue três momentos: o nacionalismo-patriótico, o desenvolvimento de base nacionalista e a construção democrática da cidadania.

No entender de Silva (2006), o “motor ideológico do nacionalismo-patriótico” (p. 84) era acionado como uma forma de auxiliar a formação do Estado-nação brasileiro, entendida como a homogeneização de um povo harmônico, partilhando uma tradição histórica, uma língua e um território.

Pelo menos dois momentos são distinguíveis no flanco ideológico dessa acepção de pátria, no que concerne aos livros didáticos de Geografia, salienta Silva (2006): o primeiro, a tentativa de racionalizar e fazer a pátria conhecida por meio da compreensão científica de sua composição geográfica e, segundo, o endosso de um imaginário sobre a pátria como política efetiva do Estado.

A primeira fase dessa ideologia está nos objetivos da ruptura teórico-metodológica proposta por Delgado de Carvalho, e a segunda é a voz da lei, anos mais tarde, a partir de 1938, com o decreto 1.006, que afirmava uma nova enunciação para o livro didático, dentre os quais o de Geografia. É evidente que as novas propostas que vinham das obras de Delgado de Carvalho, seriam objetos de descontentamentos, críticas, reações adversas de toda ordem. Demonstrando o quanto seria difícil no Brasil a penetração da orientação moderna nas salas de aula, chamou atenção para os pontos que se apresentavam como principais empecilhos para a efetivação da renovação por ele desejada:

A falta de vulgarização dos modelos e typos do novo curso geographico, cujo conhecimento é ainda restricto a meia dúzia de estudiosos; a dificuldade de alcançar e reunir os professores de geographia; e caso seja possível alcançal-os, a dificuldade de convencil-os de que o que estiveram ensinando até hoje poucas relações tem com a verdadeira geographia (CARVALHO, 1925, p. 09).

Os conflitos que permearam a introdução da nova orientação teórico-metodológica nas salas de aulas brasileiras foram, evidentemente, naturais, haja vista que sendo a Geografia escolar um construto sociocultural, não é possível a realização de mudanças, sobretudo as substanciais, sem embates, pressões e contradições. Discutindo sobre o uso de seus livros no curso secundário, Delgado de Carvalho, na sua obra denominada Tomo II de *Geographia do Brasil*, com o subtítulo *Parte Regional*, afirma que tal livro deve ser apropriado pelos alunos, no segundo semestre do ano, quando estes já devem ter estudado a parte geral. Como se vê, o aluno deveria utilizar dois livros ao longo de um ano letivo: um para estudar a Geografia

geral, o Tomo I, e outro para a parte regional, o Tomo II:

Conhecida a parte geral em que são os assumptos de geographia physica e de geographia econômica apresentados no seu conjuncto, é necessário que durante a segunda parte do anno lectivo, os jovens brasileiros possam comprehender de que modo, na parte regional, solicitam a nossa attenção estes mesmos problemas (CARVALHO, 1927, p. 240).

Assim, iniciado o segundo semestre, o aluno tem pela frente o estudo do problema da Geografia regional:

O problema da geographia regional tem agora por fim uma revisão destas feições e destes factores, não sob o ponto de vista das unidades administrativas ou Estados, mas sob o ponto de vista das unidades geographicas que existem no paiz (CARVALHO, 1927, p. 241).

A obra de Carvalho não é pioneira no debate sobre região, pois este já tinha iniciado desde o final do século XIX, porém no que se refere a livros didáticos ela é a primeira a se debruçar sobre uma regionalização brasileira, tendo em vista que isto havia sido apontado por Ali Ida (1905), entretanto, esse autor somente estabeleceu a regionalização do Brasil, dando continuidade aos estudos de estado a estado. Outros intelectuais brasileiros e estrangeiros já vinham elaborando propostas de regionalização do país há algum tempo; entre eles destacam-se as publicações de Martins em 1843; de André Rebouças em 1889 e de Elisée Rêclus em 1893 (GUIMARÃES, 1941).

No âmbito da escola, como já salientamos, a primeira proposta de regionalização brasileira foi feita por Manuel Said Ali Ida (1861-1953), no livro *Compêndio de Geografia Elementar*, datado de 1905. Tal proposta era assim argumentada:

Se atendermos às finalidades econômicas dos estados entre si e com elas conciliarmos, tanto possível, as condições geográficas, teremos a seguinte divisão racional:

- Brasil Central ou Ocidental, compreendendo as cabeceiras dos tributários amazônicos (e Tocantins-Araguaia): Mato Grosso e Goiás.
- Brasil Setentrional, ou estados da Amazônia: Amazonas e Pará.
- Brasil de Nordeste: Zona a leste das duas precedentes limitada ao sul pelo rio S. Francisco (trecho inferior), e caracterizada pela falta de rios navegáveis, secas mais ou menos periódicas e pela produção de algodão, açúcar e gado no interior. Compreende: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas.
- Brasil Oriental. Região dos estados produtores de café e fumo (além do açúcar) e situada a leste da linha que assinala a fronteira de Goiás (divisor d'águas entre o Tocantins e a bacia do S. Francisco), e cujo prolongamento ao sul é o rio Paraná até a sua confluência com o Paranapanema. Compre-

ende os estados: Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

- Brasil Meridional ou região produtora de mate, araucárias e cereais: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (ALI IDA, 1905, p. 136).

Essa proposta, na opinião de Vlach (2004), foi considerada pioneira, pois antes de qualquer coisa ressalta a apresentação de alguns critérios que tentaram, de fato, considerar “as influências entre essas regiões e os homens que as habitam”. Tal obra assinalou, não apenas a preocupação de acompanhar os “progressos geográficos” que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representou o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a geografia científica no Brasil.

Na divisão de Said Ali Ida observamos que ele, ao dividir o Brasil em cinco zonas geográficas (regiões), estava tentando constituir uma análise do Brasil todo, contrapondo-se absolutamente ao que designamos como o padrão vigente até então: o estudo dos “Estados Unidos do Brasil”, consoante seus estados-membros, geralmente dividindo-os em marítimos e interiores, configurando uma divisão meramente administrativa do Estado-nação. Esta tentativa de análise do Brasil conforme suas regiões, definidas por critérios racionais, passou despercebida aos demais autores de livros didáticos de Geografia do Brasil da época. Apenas Delgado de Carvalho (1884-1980), que em 1927 publicou o seu livro *Geographia do Brasil, tomo II*, adotou-a. Sob a referida divisão de M. Said Ali, Delgado faz a seguinte menção:

Não somente aceitamos essa divisão sob o ponto de vista racional, como digna de ser citada, mas passamos a adotá-la totalmente, para amoldar sobre ela o estudo geográfico, até hoje, exclusivamente baseado sobre a divisão administrativa do país (CARVALHO, 1913, p. VII).

Delgado de Carvalho representou um nítido avanço em relação à proposta de M. Said Ali Ida, pois tendo absoluta clareza das limitações que caracterizavam a Geografia do Brasil nos primórdios do século XX, concentrou, metodologicamente, suas críticas naquilo que, até então, era entendido como Geografia, e que não hesitou em designar, com propriedade, de “concepções geográficas tradicionais” e em cujo interior responsabilizou a “geografia administrativa” e o excesso de “nomenclatura” como obstáculos poderosos ao desenrolar da Geografia científica, que desejava estabelecer definitivamente na sociedade brasileira. As críticas de ordem metodológica que fez à Geografia praticada no país decorrem do fato de que essa Geografia era, a seu ver, prejudicial à lógica da ciência geográfica e à (sua concepção de) política. Essas críticas podem ser bem esclarecidas no seguinte pronunciamento:

Essa divisão [a sua] por regiões naturais virá (...) apenas como um plano de trabalho, uma tímida protestação contra os métodos de geografia administrativa, erigidos (sic) em princípios absolutos, desnaturando a fisionomia da geografia pátria, falseando o espírito geográfico das gerações escolares e afastando dos estudos geográficos os que neles só encontram descrições áridas, nomenclaturas carregadas, ausência total de vida e de interesse.

O ensino da geografia pátria é, entretanto, um dever de inteligência e de patriotismo. Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geografia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografia, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a apreciá-lo o seu justo valor. O histórico dos acontecimentos econômicos e sociais nos permite compreender sua formação e explicá-la. Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas, sim, justificado e nobre. Afastando assim um pouco a ideia dos estados, teoricamente iguais e equivalentes, tais como estão na constituição, passaremos a salientar os fatores de diferenciação, de diversificação que fazem completar entre si as zonas nacionais. Mais eloquente e necessária aparecerá à ideia sacrossanta da união que fez a honra de nossa história e que faz nosso prestígio e nossa força (CARVALHO, 1913, p. IX-X).

Sobre a divisão regional do Brasil adotada por Delgado de Carvalho, o professor Fábio Guimarães afirma:

Dentre as muitas divisões regionais do Brasil até hoje propostas, a melhor divisão baseada nas “regiões naturais”, e, portanto, de acordo, sobretudo com os fatos da Geografia Física, é a que foi proposta pelo Professor Delgado de Carvalho e adotada nos programas de ensino secundário da Geografia, tendo-se em vista o atual grau de conhecimento relativo ao nosso território (1941, p. 368).

Tendo em vista o prosseguimento das análises, apresentaremos a descrição da regionalização do Brasil feita por Delgado de Carvalho no referido livro. Aceitando em parte a divisão feita por Said Ali Ida (1905), Delgado divide o Brasil da seguinte maneira:

- I. Brasil Setentrional ou Amazônico (Acre, Amazonas e Pará);
- II. Brasil Norte-Oriental (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas);
- III. Brasil Oriental (Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais);
- IV. Brasil Meridional (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul);
- V. Brasil Central (Goiás e Mato Grosso).

Vejamos, então, os seguintes mapas:



Mapa 01: Divisão do Brasil em Regiões, segundo Delgado de Carvalho. (Adaptado)<sup>2</sup>

Fonte: CARVALHO, Delgado de. **Geographia do Brasil**: Tomo II, 1927 (Adaptado por Aldo Gonçalves de Oliveira em março de 2009)



Mapa 02: Divisão do Brasil em Regiões, segundo Said Ali Ida. (Adaptado)<sup>3</sup>

Fonte: IDA, Said Ali. **Compêndio de Geografia Elementar**, 1905 (Adaptado por Aldo Gonçalves de Oliveira em março de 2009)

<sup>2</sup> Esse mapa foi editado a partir das informações acerca da divisão do Brasil em regiões, fornecida por Delgado de Carvalho no Livro: *Geographia do Brasil*: Tomo II de 1927. A escolha de adaptar essas informações num mapa está relacionada à nossa preocupação com o leitor, no sentido de lhe fornecer um elemento didático para compreensão mais profunda do processo de divisão regional do Brasil nos livros didáticos de Geografia.

<sup>3</sup> Esse mapa foi editado a partir das informações acerca da divisão do Brasil em regiões, fornecida por Said Ali Ida no Livro: *Compêndio de Geografia Elementar*, de 1905. A escolha de adaptar essas informações num mapa está relacionada à nossa preocupação com o leitor, no sentido de fornecer-lhe um elemento didático para compreensão mais profunda do processo de divisão regional do Brasil nos livros didáticos de Geografia.

Como podemos observar, a modificação importante em relação à divisão proposta por Said Ali (1905) foi a inclusão de São Paulo na Região Meridional, desligando-o de Minas Gerais. As demais regiões mantêm-se inalteradas. Antes de Said Ali, entretanto, esta divisão já havia recebido contribuições de André Rebouças e de Réclus (FÁBIO GUIMARÃES, 1941).

Trata-se evidentemente de uma divisão prática, para fins didáticos e, por isso, as unidades políticas tiveram de ser consideradas por inteiro, como explica Delgado de Carvalho. Baseou-se, porém, numa divisão em “regiões naturais”, sendo os estados reunidos de modo a formarem grupos a eles semelhantes, o mais possível. É o que mostra o autor quando lembra que o norte da Bahia deveria pertencer ao Nordeste semiárido (Brasil Oriental), que parte do Maranhão é francamente amazônico, etc.

O autor, então, enfatiza, já no início do referido livro, a importância das regiões naturais, mostrando sua vinculação teórica:

Estas unidades geográficas são unidades naturais, isto é, não creadas pelo homem, pelas tradições históricas ou pela conveniência política, mas dictadas pelos meios em que vive o homem. É evidente que a planície amazônica, baixa, super-húmida e quente, dotada de matas equatoriais, com riquezas florestais e fluviais que determinam certos tipos de vida e de ocupação humanas, constitue um meio bem differente do planalto paranaense, com o seu clima temperado, seus campos gerais que suscitam tipos de actividade em absoluto contraste com os primeiros. São, pois, “meios geográficos” diversos, que a simples nomenclatura não permite distinguir: numa região como na outra há rios, há vegetação, há cidades, etc., mas os nomes próprios não salientam, por si só, nem os contrastes, nem as analogias possíveis. Dá-se a estes “meios geográficos”, esboçados em seus traços característicos mais salientes, o nome de regiões naturais (CARVALHO, 1927, p. 241).

[...] O estudo da região natural, de acordo com esta obra, consiste em ‘mostrar as feições physiográficas, mostrando no seu conjunto, agindo e reagindo umas sobre as outras: relevo, águas, correntes, vegetação, recursos, populações, nas suas interacções múltiplas (CARVALHO, 1927, p. 242).

A divisão regional feita por Delgado de Carvalho tendo como base a região natural levava em consideração os elementos naturais da paisagem procurando, além do estudo fisiográfico, descrever os componentes principais do gênero humano neles presentes, sendo introduzido um estudo da economia local com base na antropogeografia.

Neste sentido, Fábio Guimarães afirma que as “regiões naturais” que serviram de fundamentos à divisão de Delgado de Carvalho, constituem a melhor base para os estudos geográficos de um país como o Brasil ele completa:

A divisão do professor Delgado de Carvalho satisfaz perfeitamente ao estudo da Geografia física e explica também de modo adequado a diferenciação regional que se observa em muitos fatos humanos, naqueles mais fortemente ligados ao determinismo geográfico, mais estável e normal (1941, p. 349).

Entretanto, Castro (2009) nos alerta, que como as bases da divisão regional foram estabelecidas por domínios climáticos, de vegetação e de relevo, o contexto histórico nesta divisão não foi contemplado. E dessa maneira conclui:

Não foram contempladas outras peculiaridades sociais ou culturais e apenas os limites administrativos das unidades da federação – estados - foram considerados. Estes limites certamente facilitaram a tarefa de mapeamento e de obtenção de informação e expressam as macroestruturas do território nacional, mas obscurecem, dentro de si, nas escalas dos estados, diferenças importantes que devem ser ponderadas nas tentativas de compreender melhor o espaço político do país (p. 198).

Como se pode observar, há algumas contradições na regionalização evidenciada por Fábio Guimarães, que reconhece que dentro do mesmo estado pode encontrar até mais de uma região natural e, no entanto, advoga favoravelmente a regionalização feita por Delgado de Carvalho que não leva em consideração tal questão e termina por definir as regiões levando em consideração a divisão dos estados brasileiros. Como esta divisão dos estados está fundamentado em processos históricos, também não podemos afirmar definitivamente que esses processos históricos não foram considerados, como afirma Castro (2009).

Há, portanto, aqui uma complexidade maior na análise do que se denomina região natural, pois apesar de se reconhecer as características naturais como elemento definidor da região, os estados são considerados para se estabelecer limites. E como se sabe, a organização do espaço brasileiro em territórios estaduais foi um processo histórico complexo e que está diretamente atrelada à apropriação da terra no Brasil. Assim, podemos dizer que mesmo sem intenção direta, Delgado de Carvalho utiliza alguns aspectos humanos para estabelecer a sua regionalização.

Defensor incontestado da Geografia moderna na sala de aula, Delgado de Carvalho propôs que o meio em que vive o aluno se tornasse, em qualquer tema abordado nas salas de aula de Geografia, assunto principal de estudo, e neste sentido escreve:

Para cada região deve ser referido um esboço do quadro geográfico em uma descrição geral, segue-se para a localização dos centros históricos e das cidades, uma descrição especial, formada por pequenas monografias que mais em detalhe revelam a actividade humana neste quadro e nestes centros políticos (CARVALHO, 1927. p. 242).

No livro *Geographia do Brasil* de Delgado de Carvalho a apresentação de cada região é feita com uma descrição geral (Item A), em que é comentada a extensão da área, os aspectos físicos (clima, hidrografia, vegetação e recursos naturais). Em seguida, vem a descrição política (Item B) – cidades, população e estado, em que cada estado vai sendo apresentado abordando a situação, os limites e a superfície, como também a notícia histórica que mais o caracteriza, juntamente com sua população e suas cidades principais. No último item do livro em análise é feita uma descrição especial, formada, na opinião do autor, de “pequenas monografias que mais em detalhe revelam a actividade humana neste quadro e nestes centros políticos” (CARVALHO, 1927, p. 242). Sobre a importância dessas monografias ele afirma:

É evidente que as monografias escolhidas pelo programa poderiam ser facilmente multiplicadas, seria mesmo indicado recorrer à organização de outras monografias geográficas, com o auxílio do Atlas, do livro, das estatísticas, e das notas de aula. Semelhantes exercícios de investigação pessoal e de trabalho original darão maior interesse aos estudos geográficos, salientarão a sua aplicação e seu valor na prática, e levarão a um mais profundo conhecimento dos manuais consultados (CARVALHO, 1927. p. 244).

Como podemos observar, Delgado de Carvalho já evidenciava preocupação com a Geografia ligada ao trabalho de investigação, assim como também se refere ao cotidiano. Esta Geografia não estaria resumida à utilização apenas do livro didático em sala de aula, mas também a outros materiais didáticos disponíveis, o que só vem se multiplicando com o passar dos tempos, criando metodologias que estimulam o aluno à atividade de investigação.

Como se pode observar com este debate, a produção escolar de Delgado de Carvalho não é uma simples reprodução de um conhecimento produzido fora da escola, como querem aqueles que defendem a disciplina escolar como transposição didática, como indica Chevallard (Apud BITTENCOURT, 2004). O livro didático desse autor é reconhecido por outros intelectuais como um conhecimento criado para a escola e resultado de debates sobre a escola e não algo produzido fora dela.

Analisaremos, em seguida, a perspectiva que Delgado de Carvalho apresenta sobre a Região Nordeste do Brasil, na sua obra já citada: *Geographia do Brasil* - Tomo II (1927).

## **1.6 A Região Nordeste no livro didático de Delgado de Carvalho - 1927**

É especificamente no capítulo II que o autor apresenta a Região Brasil Norte-Oriental. Como se pode verificar no mapa anterior, essa região era constituída por parte dos estados do

atual Nordeste, como: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Na leitura do capítulo percebemos com curiosidade que o autor, apesar do título que dá na divisão regional, no decorrer dos textos para se referir à região atualmente denominada Nordeste, ora utiliza a palavra Norte, ora, recorre à palavra Nordeste, como identificador desta região:

A semiaridez de certas zonas do Nordeste tem sido talvez, a assumpto mais debatido que se refere a elle. (CARVALHO, 1927, p 279)

O Nordeste é uma região de colonisação relativamente antiga e a sua exploração econômica já passou por varias phases, sem, entretanto, esgotar nenhum se seus differentes recursos naturaes: tudo ainda lá resta por fazer neste sentido. (CARVALHO, 1927, p. 281)

No povoamento do Norte distinguem-se duas correntes de desigual importância para a formação territorial, a colonisação pelo littoral e a colonisação pelo sertão interior. (CARVALHO, 1927, p. 294)

Há certas regiões nortistas privilegiadas sob o ponto de vista agrícola: no Ceará, por exemplo, o alto rio Salgado e o Valle do Cariry são municípios agrícolas (algodão, canna e fumo) Crato, Jardim, Milagres, Lavras e Icó. No Rio Grande é o Valle do Seridó (Jardim, Caicó) que se destaca. Na Parahyba o littoral planta canna, o interior algodão, o que se repete em Pernambuco e Alagoas (CARVALHO, 1927, p. 299).

Os annos seccos não são periódicos, mas são conhecidos na historia do Nordeste desde o século XVI. Entre as mais famosas seccas foram registradas de 1721, de 1777 e de 1793 no XVIII século. (CARVALHO, 1927, p. 301)

Meio termo entre a história local do Extremo-Norte e a historia local do Norte (ou Nordeste), o Maranhão foi envolvido, successivamente, em ambos os cyclos historicos e acabou isolado, como provincia do Imperio e Estado da Republica, mas genuinamente maranhense, de um século para cá. Foi francez no século XVI, mas não chegou a ser hollandez, como o Nordeste. (CARVALHO, 1927, p.307).

Acreditamos que esta dificuldade está relacionada ao modo como se compreendia esta região, ou ainda, ao modo como se pensava as províncias do Norte, a partir de dois temas centrais: a seca e a cana-de-açúcar. Fábio Guimarães (1941), ao discorrer sobre a complexidade da divisão regional do país, também faz referência à dificuldade em estabelecer a área que compõe o Nordeste, e assim afirma:

Quando um autor se refere, por exemplo, ao Nordeste do Brasil, fica-se frequentemente em dúvida quanto ao trecho do território nacional que ele quer considerar: para uns, tal região abrange nove estados, desde o Maranhão até a Baía, enquanto que para outros ela compreende apenas cinco, do Ceará a Alagoas.

Grande já é o trabalho realizado em nosso país por competentes geógrafos, quer nacional, quer estrangeiro, desde mais dum século, e, no entanto divisões regionais diferentes surgem em número cada vez maior; além disso, observa-se que é justamente quanto à parte mais bem conhecida do Brasil, a oriental, que maior é a variedade de regiões (p. 381).

Castro (1992), em um trabalho que discorre sobre o Nordeste, afirma que este pode ser analisado em três períodos diferentes: o primeiro, no seu entender, está situado até o final dos anos de 1940, quando não havia um Nordeste na configuração atual e muito menos uma “questão nordestina”. Havia, sim, a seca e a cana-de-açúcar como identificadores das “Províncias do Norte”:

A imagem projetada da região era a caatinga ressequida, a indefectível carcaça de um boi e os retirantes, magros, com seus pertences entrouxados e equilibrados sobre a cabeça. Eram as “vidas secas” de Graciliano Ramos, cujo protesto contra a ordem social injusta era sufocado no cárcere, enquanto a imagem de sofrimento era apropriada e usada politicamente. Afinal, tratava-se de um pedaço de país pouco aquinhoado pela natureza. A culpa da miséria era dos céus e não dos homens (CASTRO, 1992, p. 59).

No entender de Andrade (1993), o conceito de Nordeste, a aceitação de que existe uma região nordestina, é relativamente novo no Brasil. “Durante o Império e a Primeira República, os estados hoje nordestinos eram chamados de ‘do Norte’, admitindo-se que o país poderia ser dividido em duas porções: o Norte e o Sul, a primeira se contrapondo à segunda” (p. 5).

Cabe aqui observar o que Evaldo Cabral de Mello já anotara, qual seja, o Brasil no longo período que vai do Império ao acaso da chamada República Velha (1822-1930) só conhecia duas regiões. As províncias e, posteriormente, os estados do Norte – da Amazônia à Bahia - contrapondo-se às províncias e estados do Sul – do Espírito Santo ao Rio Grande. Portanto, apenas Norte e Sul, sem nada de Nordeste (SIQUEIRA, 2000).

José Lins do Rego (1901-1957), em sua obra *O Moleque Ricardo*, bem que caracteriza este período:

Por toda a parte se reuniam centros operários pró-autonomia de Pernambuco. O estado inteiro se empolgava com a luta. O país virava-se para os acontecimentos. Políticos se dividiam numa competição feia. O dr. Pestana (candidato a deputado) ficou com uma força combatida e exaltada. Os que contavam com os operários dele faziam do homem um herói. O retrato dele andava pelos jornais de boné na cabeça, como aquele Lenine, em retrato popularizado. Os estudantes deixavam a escola, ganhando o estado em caravanas. Cada dia que se passava, mais os fatos se aproximavam de um desenlace. O Exército, reforçado com batalhões de outros estados, a esperar nos quartéis a palavra de ordem. O povo acreditava nos operários. Falava-se em bomba de dinamite esperando a hora. Soldados e trabalhadores defenderiam a autonomia do estado. Nos seus discursos o socialista falava no Leão do Norte. Ele contava com o povo. Morreriam todos, mas Pernambuco não se entregaria aos aliados do presidente (REGO, 2008, p. 102-103).

Para Albuquerque (2001), no início da década de vinte, os termos Norte e Nordeste ainda são usados como sinônimos, como a própria ideia de Nordeste não havia ainda se institucionalizado, esse se constitui no seu raciocínio, um momento de transição. O termo Nordeste é usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919 e neste discurso institucional, argumenta o autor, o Nordeste surge como a parte sujeita às estiagens, e por essa razão merecedora de especial atenção do poder público federal.

Sobre este período, Albuquerque (2001) assim discorre:

A questão da influência do meio era a grande arma política do discurso regionalista nortista, desde que a seca foi descoberta em 1877, como um tema que mobilizava e emocionava que podia servir de argumento para exigir recursos financeiros, construção de obras, cargos no Estado, etc. O discurso da seca e sua “indústria” passam a ser a “atividade” mais constante e lucrativa nas províncias e depois nos estados do Norte, diante da decadência de suas atividades econômicas principais: a produção de açúcar e algodão. A seca torna-se o tema central no discurso dos representantes políticos do Norte, que a instituem com o problema de suas províncias ou estados. Todas as demais questões são interpretadas a partir da influência do meio e de sua “calamidade”: a seca. As manifestações de descontentamento dos dominados, como o banditismo, as revoltas messiânicas e mesmo o atraso econômico e social da área, são atribuídos à seca, e o apelo por sua “solução” torna-se um dos principais temas dos discursos regionais (p. 58).

Silveira (1980), fazendo uma crítica historiográfica na perspectiva do que se escreveu sobre o Nordeste, divide-a em três vertentes: na primeira que denomina de oligárquica, é a história “estadualizada” e “municipalizada” obedecendo a um critério eminentemente territorial-político-administrativo, *locus* de dominação das oligarquias, que se repassa ao conteúdo. “O espaço é pouco visualizado em suas relações externas, por vezes referenciadas apenas a um espaço territorialmente próximo, e internamente como unívoco, pasteurizado às diferenciações e contradições.” (SILVEIRA, 1980, p. 11).

Esta corrente, continuando o pensamento da autora, sofreria certa alteração com os trabalhos de Gilberto Freyre que, partejada no contexto das oligarquias, mas não de sua crise de ajustamento a uma sociedade de classes, utilizou-se de um instrumental metodológico das ciências sociais norte-americanas, modernizando forma e conteúdo e questionando determinadas explicações da época (SILVEIRA, *ibid.* p. 11).

Nessa perspectiva, a região para Freyre significava algo distinto daquele espaço “provincianizado” ou “estadualizado”. Esse passa a interpretar a realidade nordestina utilizando esta categoria de análise em contraposição à categoria político-administrativa:

“Estado”. Assim, “o conteúdo freyreano” de região alterava, pois, a perspectiva político-administrativa então vigente, ganhava uma substância sociológica: o *locus* do patriarcado agrário açucareiro, que se identificava com o projeto nacionalista, em uma generalização esvaziadora das relações contraditórias de classes e estamentos. Na compreensão de Albuquerque (2001), o livro de Freyre, *Nordeste*, publicado em 1937, ao tratar da institucionalização sociológica da Região Nordeste e da sua invenção, esboça:

A fisionomia do Nordeste agrário, decadente, que fora o “centro da civilização brasileira”. As relações do homem com a terra, com o nativo, com as águas, com as plantas, com os animais; a adaptação do português e do africano ao meio. Uma abordagem histórica que pretende instituir um processo de formação para este espaço; uma origem comum para os diferentes Estados em declínio em nível nacional (p. 99).

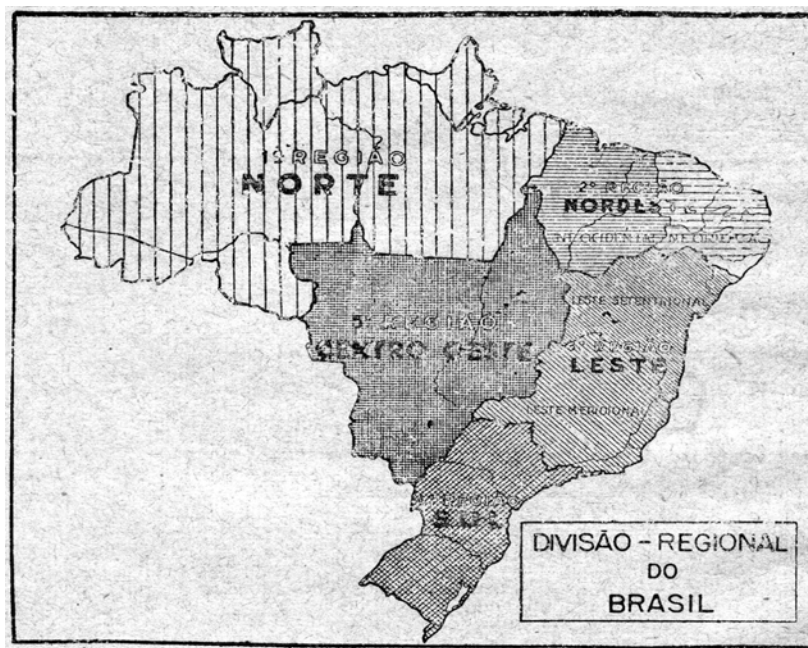
Metodologicamente diferente da interpretação freyreana, continuando com a interpretação feita por Silveira (1980), foi publicada a obra *O Outro Nordeste*, de Djacir Menezes (1970). Geograficamente essa obra aborda a relação homem-meio distinguindo a área etnográfica da caatinga das áreas etnográficas do litoral úmido e da costa praieira. Sociologicamente correlaciona os movimentos recentes com os movimentos sociais e políticos surgidos no Império e à falta de uma consciência de classe. Economicamente fixa os contornos do coronelismo e, finalmente, aponta para a articulação espacial deste Nordeste sertanejo, pecuário/algodoeiro ao Nordeste litorâneo-açucareiro, aos centros do Sul do país e aos centros externos (ingleses) através do mercado.

Na compreensão de Silveira (*Idem, ibidem*), o pensamento de Gilberto Freyre e de Djacir Menezes possui a mesma matriz ideológica autoritário-conservadora de base oligárquica. Pois, embora vislumbre a “região” como uma entidade articulada, a nível externo e diferenciado, a nível interno, a crença de Menezes de que a Revolução de 1930 e a política do Estado Novo combateriam a hegemonia paulista e solucionariam as crises da seca, exprimia simultaneamente a preocupação com os flagelados, mas também, uma manutenção das estruturas de poder no âmbito regional.

Somente em 1938 é que o Conselho Nacional de Estatística introduz uma regionalização do país, que é dividido em cinco regiões, onde aparece o Nordeste formado pelos estados que vão do Ceará a Alagoas.

Naquela ocasião, o geógrafo Fábio Guimarães fez uma divisão do país em grandes regiões naturais, seguindo a orientação de Ricchieri (1941 apud ANDRADE, 1987), admitindo a existência de cinco unidades: a Amazônia ou Região Norte; o Nordeste,

compreendendo duas sub-regiões, a oriental e a ocidental; o Leste, também dividido em duas porções, a setentrional e a meridional; o Sul e o Centro-Oeste (ANDRADE, 1987). Tal regionalização passou a compor os livros didáticos de Geografia, conforme podemos observar abaixo:



Mapa 03: Divisão Regional do Brasil - 1940

Fonte: SOUZA, Geraldo Sampaio de; SOUZA, Armando José S. de. **Geografia do Brasil**. 4ª série ginásial. 1958, p. 24

Apesar de todo o debate acerca da regionalização brasileira, os autores de livros didáticos em geral demoraram a incorporar tal temática nas suas obras. Como vimos, é mesmo Delgado de Carvalho que efetivamente vai regionalizar e abordar o país a partir dessa perspectiva. Desse modo, a partir da regionalização por ele apresentada, aponta ainda para outras questões sobre essa região que na época se evidenciavam, tais como a seca, a raça, a migração e o papel do Estado na “correção” desses problemas. Vejamo-las:

Quando se dá o fenômeno da seca e que vai faltando água, o gado começa a sucumbir e não há mais esperança de resistência victoriosa ao meio, a população abandona as suas casas e suas terras e se refugia ou nas montanhas ou no litoral onde chove ainda.

O governo central sempre se preocupou da situação dos retirantes, famintos e sem recursos assim aglomerados: eram tomadas providências, mas só tarde foram estudados os meios preventivos. As províncias do sul acolheram levas de cearenses e lhes deram trabalho, o governo imperial, em 1877-78, despendeu até 70.000 contos de réis em socorros. (CARVALHO, 1972, p. 311)

Como se pode observar em Delgado de Carvalho a seca era um problema natural que atingia diretamente as condições sociais da população nordestina. Por isto, passava a ser tratada como uma questão de Estado, que vinha se propondo a resolver tais problemas. Observe que o autor vê a migração como uma solução para o problema estabelecido, leitura feita também por outros intelectuais da época, como veremos a seguir, e também destaca a ajuda financeira do governo central.

É importante destacar que neste período a questão da seca já era uma temática apontada também na literatura, especialmente aquela produzida nesta região, visto que a seca era um advento natural, mas com consequências sérias para a população e impactos significativos em suas vidas. É assim que em sua obra *Usina* (1936), José Lins do Rego claramente traduz este período da seguinte maneira:

Naquele ano de seca, os sertanejos haviam descido em bandos, trazendo as mulheres e os filhos. Vinham trabalhar por um quase nada que lhes desse para comer e beber. Quem os vira, nos anos anteriores, vivos, exigentes, não os reconheceria naquele jeito em que estavam. Verdadeiros cacós humanos. Dois anos de seca passaram por cima deles, comendo, devorando tudo o que eles tinham de gente. Chegavam pela usina e sem ordem, sem consentimento do usineiro, ficavam, pegavam no serviço para poder contar com um pedaço de carne de ceará. A filharada, no começo encolhidos, como pássaros molhados, com pouco se soltavam pela usina, enchendo a barriga de genipapo, de goiabas verdes, de tudo que pudessem mastigar (JOSÉ LINS DO REGO, 1936, p. 335).

Existe aqui também uma nítida relação com o que os jornais da época estavam anunciando sobre o Nordeste. Albuquerque (2001) relata, assim, o que um articulista do Jornal O Estado de São Paulo escreve:

*(...) algo sabíamos por leitura sobre a terra do sofrimento, que tem prados só de urzes, tem montanhas de penhascos, habitações só de colmos, céu que nunca se encobre (...) chão que nunca recebe orvalho, rios que não tem água. O Nordeste brasileiro só foi divulgado com tal designação após a última calamidade que assolou em 1919, determinando a fase decisiva das grandes obras contra as secas. (...) quando levas de esqualidos retirantes vieram curtir saudades infinitas na operosidade do generoso seio sulino, quem sabe se ainda em dúvida, entre a miséria de lá e a abundância daqui (...).*

Neste contexto merece destaque também o que Gomes (2002) escreve:

A ideia de território traduz, ao mesmo tempo, uma classificação que exclui e inclui; um exercício de gestão que é objeto de mecanismos de controle e de subversão; e uma qualificação de espaço que cria valores diferenciais,

redefinindo uma morfologia de cunho socioespacial. Estes Pares – exclusão/inclusão, submissão/subversão, e valorização/desvalorização – criam tensões e resultam em lutas territoriais que almejam modificar seus limites, sua dinâmica, suas regras ou seus valores. Por isso, chamamos este fenômeno de geopolítica, ou seja, lutas que têm como objeto de disputa a busca pela afirmação de um poder que é também a luta por um território (p. 13).

Preocupado em relacionar problemas de natureza política ao quadro geográfico dentro do qual eles existem, Delgado de Carvalho desenvolve sua produção intelectual em torno de dois eixos: uma Geografia com pretensão científica e uma outra modalidade, tributária da primeira, interessada na relação entre os estados e o território – a Geografia política.

Sobre a migração e a seca, Delgado de Carvalho as trata como um dueto, uma como consequência da outra. Neste sentido, traz uma justificativa para o seu posicionamento sobre a temática, visto que se colocava como um intelectual a favor do processo de modernização, portanto, favorável à migração para que se pudesse constituir um mercado de mão de obra na atual Região Sul/Sudeste.

[...] Se não fossem as seccas periódicas e o exodo annual dos paroáras <sup>4</sup>, o Ceará contaria hoje talvez dois milhões de habitantes. Mas as correntes emigratórias forçadas, perdidas para a terra cearense, não deixaram de ser proveitosas ao Brasil, povoando zonas suas de nacionaes dotadas das melhores qualidades. O Ceará é o mais importante centro de dispersão de população que temos e como tal muito concorreu a unificação ethica do paíz (CARVALHO, 1927. p. 311).

Como movimento intelectual de renovação no domínio da arte, o modernismo, então vigente no Brasil, produziu consequências diretas e importantíssimas no amplo domínio da cultura. Como movimento intelectual caracterizou-se pela polarização de ideias como: região versus nação e tradição versus futuro - temas que estavam em pauta no debate para acordar o Brasil a criar a nação. Eram temáticas que se referiam à crise brasileira, tanto diagnosticando-a quanto propondo diversas soluções. Discutia-se certa falência moral, econômica e social e buscavam-se as virtudes básicas da nacionalidade (MACHADO, 2000).

É sobre esse contexto que Siqueira (2001), ao afirmar a tendência niveladora da hegemonia do nacional sobre o regional produzindo fortes interpelações locais, especialmente nas primeiras décadas do século XX, sobretudo a partir do campo da cultura, completa:

Sinaliza-se a emergência de um novo gradiente de argumentos em contraponto ao dualismo político regional-nacional de então. Vale aqui o

---

<sup>4</sup> Paroaras: Sem acento agudo conforme as normas atuais é um brasileiro que vive na Amazônia.

registro da publicação, no Recife, em 1925, do Livro do Nordeste que, concebido para homenagear o centenário do sóbrio Diário de Pernambuco, sob a liderança do então jovem intelectual Gilberto Freyre, recém-chegado dos ambientes acadêmicos da América do Norte, constituiu-se num fértil repertório de novos argumentos portadores de uma enorme contribuição para a redefinição e reavaliação dos conceitos de região e de nação. Obra plural, incluindo vários autores e de variados perfis, todos se debruçam em argumentos que ressaltam os valores perenes e mais característicos da região, alargando, pois o próprio conceito de região, trazendo o foco de sua discussão para o emblemático processo de modernização, percebido por Freyre como enigma a ser decifrado (p. 17).

O modelo institucional, produzido por esse novo estado brasileiro, um Estado capitalista-industrial que proclamava a necessidade de um governo forte, capaz de combater os particularismos de ordem local, defendidos pela aristocracia agrária e intervir direta e intensamente na economia, estava claramente associado aos anseios centralizadores e nacionalistas que dominavam o cenário político. A busca dessas virtudes ficaria a cargo dos homens esclarecidos, de uma elite de cultura e ciência, capaz aos poucos de construir um pensamento dominante e influenciar a grande população brasileira (MACHADO, 2000).

Pelo que vimos até o momento, podemos aferir que a obra de Delgado de Carvalho se apresenta como inovadora para a escola, pois apresenta, pela primeira vez em um livro didático, um estudo a partir de uma divisão regional do Brasil. Porém, seu olhar não foge ao espírito da época, de modo que o nacionalismo, como já foi apontado anteriormente, está posto para este livro como um dos objetivos da Geografia escolar; além disso, ele aborda ainda os “tipos” físicos nordestinos, destacando exatamente as características definidas pelos estudos da época. Delgado aponta ainda para outras questões que na época se evidenciavam, tais como a seca, a migração e o papel do Estado na “correção” desses problemas.

Outra questão importante, agora de ordem metodológica, mas que também possibilita compreender este autor como inovador, é a sua sugestão de uso de narrativas para o ensino de Geografia. No final do livro, ou seja, no anexo I, Delgado de Carvalho aconselha os professores de Geografia a fazerem uso de narrativas geográficas sob formas de viagens figuradas da seguinte maneira:

E bastante frequente o uso da narrativa geographica sob forma de viagens figurada. É excellent habitó sob duas condições, entretanto: 1ª não constituir apenas uma repetição do que se acha no atlas, 2º, não ser o methodo objecto de uso exclusivo e de abuso (1927, p. 462).

[...] Não deve ser repetido o atlas, porque não é valioso o exercício se só comporta enunciação de nomes próprios (1927. p. 462).

E, em seguida, cita o seguinte exemplo:

Viagem por mar deve falar do porto da Parahyba, lembrar as origens da cidade e descrever as dunas à saída do rio, lembrar a história física da Bahia da Traição, hoje entulhada; descrever o aspecto da costa, as barreiras principalmente, mencionar a existência dos recifes no Canal de S. Roque; supor uma parada em Macao, para falar nas Salinas, etc.

A viagem por terra é feita de estrada de ferro, até Campina Grande; ali se descreve o grande mercado interior de algodão; segue-se pela estrada de rodagem que atravessa o planalto da Borborema, menciona-se os açudes da região de ferro, etc.

Em qualquer hypothese, descrevendo-se uma viagem, é sempre necessária uma referência à escala do mappa empregado para avaliar aproximadamente as distancias e o tempo empregado (p. 462).

É também aconselhado aos professores trabalhar com “dissertações geograficas”. E mais uma vez cita um exemplo:

Exercício: “O isolamento da colônia; seu abandono aos proprios recursos; o patriotismo, dentro em pouco travado com o obscuro despertar de uma consciência coletiva regional, facilitaram a tarefa no Novo Mundo, e impediram que com os leões da Hespanha se confundissem as quinas e os castellos”. Adduzir as bases geograficas sobre as quais repousam estas proposições de Calogeras (p. 463).

E a orientação como proceder a referida dissertação:

A dissertação deverá ter três partes principaes: o isolamento (afastamento da metrópole e fraqueza de Portugal em 1580), os recursos próprios (estudo da economia colonial no XVII século), o patriotismo (isto é, o sentimento regional despertado pela resistência à invasão hollandeza) (p. 463).

Continua Delgado de Carvalho dando algumas sugestões de títulos para dissertações como:

- Estudar os typos de costas concordantes que se encontram no litoral do Brasil.
- Informação prestada a um jornalista que deseja escrever um artigo a situação do cacão no Brasil.
- Descrever a ilha de Pinharé, com commentarios feitos no mappa da página 88 do Compendio.
- O futuro da emigração cearense, à luz das obras de irrigação do Nordeste.
- Informações prestadas a um industrial inglez sobre os recursos do Valle do S. Francisco médio.

O autor finaliza o anexo I com a seguinte informação:

Numerosas outras dissertações poderão ser feitas sobre temas imaginados pelos professores e sempre renovados. Quadros estatísticos podem ser facilmente interpretados, quando bem escolhidos e característicos de um fenómeno social ou econômico com base geográfica. Phases de bons autores podem ser convenientemente explicadas e analisadas, ou mesmo discutidas. Notícias de jornais e revistas podem ser desenvolvidas em explanações circunstanciadas. O alcance geográfico, entretanto, nunca deverá ser perdido de vista, apesar de que, muitas vezes, o compendio de História do Brasil, será consultado com proveito (p. 465).

A Geografia escolar brasileira, ao veicular os conhecimentos produzidos pela Geografia Clássica e, mais tarde, os produzidos pela Geografia Moderna utilizou-se da visão de mundo, da visão de sociedade, da visão de homem/mulher e da visão de escola que sustenta a pedagogia tradicional, não obstante ter sido defendido pelos (as) principais expoentes da concepção moderna o rompimento total com a pedagogia tradicional e a adoção dos princípios da pedagogia escolanovista (ROCHA, 2009).

Evitando tomar partido na querela determinismo versus possibilismo, Delgado se sente à vontade diante do patrimônio intelectual de Ratzel, dando mostras inquestionáveis de sua valorização positiva. O comentário abaixo ratifica esta suposição:

Há questões no mundo moderno que solicitam a nossa atenção: não são do domínio próprio da história nem da geografia, não são de economia política nem de sociologia, não pertencem às ciências puras ou aplicadas. (...) São fatos prementes, de atualidade e importância, exigem atenção, envolvem interesses superiores de países cultos, muitas vezes nacionais. Precisam, pois, ser compendiados para a sua sumária e precisa apresentação a alunos de média cultura. À geografia, patamar de ciências, cabe coligir os dados e interpretá-los sob o prisma humano que lhes dá valor e significado (CARVALHO, 1929, p. 10-11).

Como se pode verificar nesta análise, o autor em tela trazia inovações significativas para a sua época, mas também havia em sua obra as permanências ou continuidades, demonstrando que o seu posicionamento, apesar de inovador, trazia as marcas de uma época, em que o nacionalismo, o regionalismo, o olhar sobre as raças, entre outras temáticas, estavam em plena construção na nossa sociedade.

Por outro lado, Delgado de Carvalho, identificando-se com os intelectuais inseridos no contexto do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação, colocou em baixa a velha orientação clássica que até então se mantinha como único modelo de Geografia escolar a ser ensinado em nossas escolas (ROCHA, 2009). Isto foi fundamental para que a nova concepção de Geografia defendida alcançasse o *status* de modelo oficial a ser seguido, no nascente sistema educacional brasileiro.

Neste contexto, a posição de destaque de Delgado de Carvalho decorreu de seu papel inovador no ensino de Geografia, sobretudo na qualidade de autor de livros didáticos, os quais conquistaram o mercado nacional durante o período que se estende das décadas de 1920 a 1940, quando foram, gradativamente, suplantados pelos manuais escolares de Aroldo de Azevedo.

Passaremos agora para o segundo capítulo, onde analisaremos o contexto mundial em que Aroldo de Azevedo, elaborando suas obras com base no mesmo paradigma das obras de Delgado de Carvalho, ou seja, a modernidade e a racionalidade, com estas, diferenciam-se, principalmente, pelas ponderações de Aroldo de Azevedo acerca das “relações entre a Geografia política e a geopolítica” (VLACH, 2005, p. 206).