



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

**A CARTOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO  
BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO E METODOLÓGICO A PARTIR DO  
LIVRO DIDÁTICO (1913-1982)**

**ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**João Pessoa – PB**  
**Abril – 2010**

**ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**A CARTOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO  
BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO E METODOLÓGICO A PARTIR DO  
LIVRO DIDÁTICO (1913-1982)**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Geografia da Universidade Federal  
da Paraíba (PPGG/UFPB) como  
requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Geografia.

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

**Área de Concentração:** Território, Trabalho e Ambiente

**João Pessoa  
Abril – 2010**

O48c *Oliveira, Aldo Gonçalves de.*

A cartografia e o ensino de geografia no Brasil: uma olhar histórico e metodológico a partir do mapa (1913-1982) / Aldo Gonçalves de Oliveira. - - João Pessoa: [s.n.], 2010.  
138 f. : il.

*Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque.*

*Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN.*

1.Geografia. 2.Ensino de Geografia. 3.Cartografia Escolar.  
4.Livro Didático.

**“A Cartografia Escolar e o Ensino de Geografia no Brasil: Um  
Olhar Histórico e Metodológico a partir do Livro Didático  
(1913-1982)”**

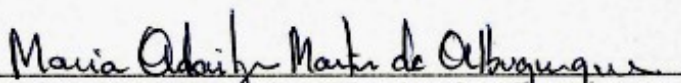
por


**Aldo Gonçalves de Oliveira**

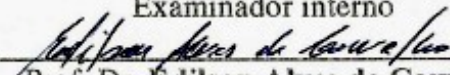
Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de  
Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:

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

  
Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso  
Examinador interno

  
Prof. Dr. Edilson Alves de Carvalho  
Examinador externo

Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Exatas e da Natureza

*Ao meu sobrinho Iuri Edberg  
Gonçalves Rangel que não pôde  
descobrir a grandeza e o significado  
do ato de “conhecer”. Porém,  
ensinou algo mais importante: o  
significado da saudade, que  
representa o amor e o carinho pelos  
que amamos. A você Iuri, com  
saudades eternas.*

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Terminado o trabalho, chega à hora de agradecer aos que participaram comigo nessa jornada. Cada um dos aqui citados, ajudou a sua maneira na construção desse trabalho.

Ao meu Deus, que me deu a vida e as possibilidades de fazer aquilo que me faz bem, entre tantas coisas, aprender.

A minha mãe (Nila) que me apoiou em todos os momentos da minha vida, desde as broncas e “pisas” de quando eu era criança, passando pelas longas conversas da adolescência, até os conselhos ao telefone atuais. Ela me deu apoio material e emocional para conseguir terminar esse trabalho e para ser quem eu sou.

A minha orientadora e amiga “Dadá Martins”, por ter aceitado me orientar, mesmo antes de me conhecer. Por acreditar no meu trabalho, e a partir das trocas teóricas e conceituais ter contribuído para o meu crescimento intelectual e pessoal. Por sempre me ouvir nos momentos das crises emocionais e ter sempre uma palavra de força. Por abrir sua biblioteca e sua casa sempre que necessário. Pelos longos telefonemas frente às dúvidas no processo de construção dessa pesquisa. Por me ensinar a amar cada vez mais a educação geográfica.

Ao professor Carlos Augusto de Amorim Cardoso pelos importantes apontamentos na qualificação e pelas discussões travadas na disciplina “O cosmos de Humboldt”, que ajudaram na busca por desvendar os diferentes olhares geográficos a partir dos mapas ao longo da história.

A Sônia, por sempre ter resolvido os problemas administrativos com boa vontade, com um sorriso no rosto e disposta a ajudar.

A minha irmã Rúbia, por sempre confiar no meu potencial, por tirar minhas dúvidas filosóficas no processo de construção teórica da pesquisa. Pela grana emprestada várias vezes em parcelas “a perder de vista” nos momentos de necessidade. E o mais importante, pelo amor que nos une.

A minha irmã Betânia, por vibrar com cada meta alcançada, por cobrar minha presença nos eventos familiares e pelo simples fato de existir na minha vida.

Ao meu irmão Humberto pelas conversas regadas a cerveja nos raros fins de semana que eu podia ir a Juazeirinho. Esses momentos foram fundamentais para ter fôlego e terminar o trabalho.

A Meu irmão Ivandro, cujo jeito simples de homem do campo, a fala mansa e o olhar despreocupado que sempre me causaram admiração.

Ao meu amigo-irmão Altielys, que entre as muitas virtudes, sempre tinha algo material ou imaterial para ajudar nos momentos de dificuldade. Comida quente, palavra de apoio, convite pra festa, piada engraçada, banho de mar ou bronca. Dele, nunca faltou amizade e confiança.

Aos amigos de ontem e de hoje e de várias naturalidades, que estiveram ao meu lado durante o curso de mestrado, ajudando cada um a sua maneira: Luciana (Juazeirinhense), Joseane (Boaventureense), Euler (Pombalense), Letícia (Paulista), Jonhkarles (Alagoinhense), Suenia (Solanense), Aline (Tucuruense), Suana (Campinense). Cada um segurou a barra de um jeito ou de outro, seja entendendo as ausências, apoiando nas crises, contribuindo teoricamente ou simplesmente existindo.

A Rodrigo Pessoa, pelo interesse demonstrado na pesquisa e pela base teórica fornecida a partir da sua dissertação de mestrado, que foi de grande valia para conclusão desse trabalho.

A CAPES, pela bolsa concedida nos dois anos de mestrado, que me propiciou estabilidade financeira para executar essa pesquisa.

A todos, meu muito obrigado!

## RESUMO

Nesta dissertação analisamos a construção histórica da cartografia aplicada ao ensino de geografia no Brasil. Essa agenda de pesquisa condensa um conjunto de elementos que estão inter-relacionados com a organização do espaço brasileiro. Entre esses elementos cabe destacar: As idéias pedagógicas no Brasil e as mudanças político-econômicas. A educação desenvolvida no Brasil, desde o século XVI a partir das ações do Estado visaram subsidiar o desenvolvimento do sistema capitalista, tendo como base de sustentação a classe burguesa. No que se refere às mudanças e reorientações políticas e econômicas ocorridas no espaço brasileiro, elas motivaram a inserção da geografia como disciplina escolar no currículo do ensino secundário brasileiro em 1837, com a criação do colégio Pedro II, visando auxiliar a burguesia nacional a entrar nos cursos superiores existentes no Brasil na época. Pautada na nomenclatura e desenvolvida a partir da memória essa geografia pouco fazia uso dos mapas, que eram usados como instrumento para memorização. O movimento republicano e o liberalismo em voga no mundo refletem no Brasil, e influenciam tanto a política quanto a educação do país, no fim do século XIX, gerando abordagens modernas para a disciplina escolar como o livro *Geographia do Brasil* de Carlos Miguel Delgado de Carvalho de 1913, primeiro a trazer mapas. Sabido que o mapa é a linguagem do espaço por excelência, questionamos como esses mapas são abordados nos manuais didáticos a partir de então? Que discursos educacionais, geográficos e políticos eles carregam? Para responder essas questões estabelecemos como recorte temporal os livros publicados entre 1913 e 1982. A primeira data corresponde à inauguração da utilização dos mapas em manuais didáticos e a última a um rompimento metodológico na configuração do conhecimento geográfico escolar, que passa a ser abordado de forma crítica, refletindo nas representações cartográficas a partir do contexto social vivido pelo país na época. Assim o presente trabalho traça um panorama das abordagens dadas aos mapas nos livros didáticos de geografia do ensino secundário, buscando a partir dos mesmos decifrar as características da geografia escolar de cada época e como ela foi influenciada pelos processos políticos, econômicos e educacionais que se desenvolveram no espaço brasileiro no período em questão.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Livro Didático.



## ABSTRACT

This work examines the historical development of cartography applied to the teaching of geography in Brazil. This research agenda condenses a set of elements that are interrelated with the organization of the Brazilian space. Those factors should be noted: The pedagogical ideas in Brazil and the political-economic changes. The education developed in Brazil since the sixteenth century from the actions of the state sought to subsidize the development of the capitalist system, based on sustaining the bourgeois class. With regard to changes and political and economic shifts occurring in the Brazilian space, they motivated the inclusion of geography as a school subject in the curriculum of secondary education in Brazil in 1837 with the creation of the school Pedro II, to help the national bourgeoisie to join us higher education courses available in Brazil at the time. Grounded in the nomenclature and developed from memory that geography little made use of the maps that were used as a tool for memorization. The republican movement and liberalism in vogue in the world reflect in Brazil and influence both politics and education in the country in the late nineteenth century, creating modern approaches to school discipline as the book *Geografia do Brasil* by Carlos Miguel Delgado de Carvalho from 1913, the first to bring maps in geographic textbooks. Known that the map is the language par excellence, we question how these maps are covered in textbooks since then? What educational discourses, geographical and political they carry? To answer such questions was established as a time frame the books published between 1913 and 1982. The first date corresponds to the inauguration of the use of maps in textbooks and the last one to break the geographical knowledge at school, which shall be addressed critically, reflecting on cartographic representations from the social environment experienced by the country at the time. Thus this paper provides an overview of the approaches given to maps in geography textbooks in secondary education, seeking from them decipher the characteristics of school geography of each period and how it was influenced by the political process, economic and education which have developed in Brazilian space during the period in question.

**Keywords:** Teaching Geography, Cartography School; Textbook.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A CARTOGRAFIA: RECORTES HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	20
1.1 O conhecimento: em busca de “um” entendimento.....	20
1.2 Compreendendo os mapas: uma perspectiva histórica.....	25
1.3 A cartografia dos mapas e um mapa da cartografia: uma discussão.....	32
1.4 Alguns recortes acerca da história da cartografia.....	40
CAPÍTULO II – A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA NO BRASIL NO SÉCULO XIX: ALGUMAS PALAVRAS SOBRE MAPAS E LIVROS DIDÁTICOS.....	48
2.1 A educação no Brasil antes de 1837: onde estava a geografia?.....	48
2.2 A institucionalização da geografia no currículo escolar brasileiro.....	55
2.3 A geografia escolar e o livro didático no século XIX: sobre a presença da cartografia.....	64
CAPÍTULO III – SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A CARTOGRAFIA: ALGUNS RECORTES DE ANÁLISE DO SÉCULO XX.....	79
3.1 Algumas palavras sobre geografia escolar e educação no final do século XIX.....	85
3.2 Delgado de Carvalho e a sua geografia escolar: uma perspectiva cartográfica.....	93
3.3 Aroldo de Azevedo e a orientação francesa nos livros didáticos: o uso dos mapas por esse autor.....	103
3.4 Economiscismo e ditadura: geografia escolar e cartografia em Zoraide Victorello Beltrame.....	111
3.5 Sobre a geografia crítica de José William Vesentini: e quanto aos mapas?.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS .....	130

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Ptolomeu do século I.....	41
Figura 2: Mapa “T em O” .....	42
Figura 3: Carta-portulano.....	44
Figura 4: Mapa de Francesco Rosselli, primeiro a mostrar o mundo inteiro.....	45
Figura 5: Projeção de Mercator.....	46
Figura 6: Capa do Atlas de Delamarche.....	72
Figura 7: Amérique Meridionale.....	73
Figura 8 e 9: Capa do Atlas do Império do Brasil e Império do Brasil.....	77
Figura 10: Capa do livro “Geographie Elementar de Manuel Said Ali Ida.....	92
Figura 11: Mapa intitulado> o centro do povoamento baiano no século XVII....	96
Figura 12: Consumo de café na Europa.....	98
Figura 13: O Brasil Holandez.....	100
Figura 14: Capa do livro: O Brasil e suas regiões.....	107
Figura 15: Mapa geológico do Brasil.....	108
Figura 16: Mapa de população e divisão política da região norte.....	109
Figura 17: Geomorfologia da região sul.....	110
Figura 18: Uso da terra na região sul.....	110
Figura 19: Capa do livro Geografia do Brasil – 2º Grau.....	113
Figura 20: Mapa geológico do Brasil.....	114
Figura 21: Densidade demográfica do Brasil.....	115
Figura 22: Exploração agropecuária brasileira.....	115
Figura 23: Capa do livro sociedade e espaço – Geografia Geral e do Brasil....	122
Figura 24: Mapa apresentando regionalização do mundo segundo critérios econômicos e políticos.....	123
Figura 25: Organização do espaço brasileiro sistemático.....	124
Figura 26: Distribuição dos climas pelo mundo.....	125

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada: *A Cartografia Escolar e o Ensino de Geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)* promove uma discussão sobre a cartografia presente nos livros didáticos aplicados ao ensino de geografia no Brasil. Entendemos, nesse sentido, a cartografia como um conjunto de conhecimentos apropriados pela geografia que teria como objetivo fundamental, subsidiar o processo de produção do espaço ao longo da história. Trataremos, dessa forma, a cartografia como um conhecimento inerente a geografia.

Entendemos, nesse contexto, que todo conhecimento tem um fundamento, uma cosmovisão, uma relação com a realidade geográfica posta para dado período, dessa forma, é de fundamental importância compreender como as representações cartográficas são expressão das diferentes concepções de geografia. Se os mapas carregam um discurso acerca do espaço, eles são fundamentais para compreender a noção de geografia e de sociedade em diferentes épocas.

Seja, como meio de subsidiar a apropriação do espaço, como instrumento de pesquisa científica ou como ferramenta para o ensino da geografia enquanto disciplina acadêmica e escolar, as representações cartográficas sempre estiveram ligadas ao conhecimento geográfico. No Brasil, identificamos um conjunto de pesquisas que discutiram o processo histórico de construção da cartografia, tendo como foco de análise o conhecimento geográfico presente em diferentes mapas ao longo da história (LIMA, 1999; GIRARDI, 2003; KATUTA, 2005; MARINHO, 2003; MATIAS, 2006).

Porém nenhuma dessas pesquisas discutiu o desenvolvimento da cartografia escolar numa perspectiva histórica, considerando a mesma como um conjunto de conhecimentos apropriados pela escola enquanto instituição propagadora de conhecimento geográfico. Faz-se necessário, neste contexto, compreender como se estruturou o processo de inserção de mapas na escola, que uso foi dado a esses mapas nas diversas fases pelas quais passou a geografia escolar no Brasil, como esses mapas refletem as conjunturas espaciais de outros

períodos. Assim partimos do princípio que as representações cartográficas utilizados no ensino de geografia nos auxiliam no processo de compreensão histórica da disciplina escolar.

Não buscamos apenas compor “uma história” da cartografia na escola, mas antes de tudo compreender as transformações pelas quais passam os mapas no ensino dessa disciplina. Para concretizarmos tal objetivo, partimos da perspectiva da História das Disciplinas Escolares que, segundo Rocha (1996), é um ramo de estudos relacionado com as teorias críticas do currículo que começaram seus estudos no final da década de 1960 na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Esse autor afirma ainda que esta vertente de estudos sobre o currículo surge em reação aos estudos desenvolvidos até então nessa área. Fortemente influenciados por administradores e economistas essa perspectiva estava voltada para o controle social e a ausência de crítica. Os principais expoentes dessa corrente são Tyler e Hilda Taba.

A teoria curricular produzida pelos pioneiros e seus herdeiros por ser comprometida com os interesses das classes dominantes, absteve-se de trazer para o centro da discussão as contradições, divergências e conflitos que se davam fora e dentro da escola. Procuraram eles desestoricizar o currículo afim de melhor atender os objetivos dos que detinham o poder de Estado. (ROCHA, 1996, p. 34).

Como reação a esse pensamento funcionalista, alguns autores começaram a discutir questões relacionadas ao currículo. Baseados, principalmente, nas teorias Neomarxista, da Teoria Crítica e Humanista, eles contestaram essa concepção de currículo e inauguraram uma nova forma de pensar o processo de estudo e análise do mesmo. Na Inglaterra destacou-se Michael Young e os co-autores de Knowledge and Control e nos Estados Unidos Michael Apple e Henry Giroux.

Segundo Rocha (1996, p. 37):

A nova corrente de pensamento se caracterizou essencialmente por considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas dos cursos.

Visando compreender essas relações de controle e ideologia que se colocam no currículo escolar, iniciaram-se pesquisas acerca da história das

disciplinas escolares. Esses estudos visavam dar conta das dinâmicas assumidas pelas disciplinas que compõem o currículo escolar em diferentes épocas, dinâmica essa permeada pelas mudanças de metodologias de ensino, conteúdos e objetivos colocados para essas entidades ao longo do processo de estruturação da instituição escolar.

Segundo Chervel (1990), três questões primordiais se colocam em relação a história das disciplinas escolares: origem, função e funcionamento. Respondendo a essas três questões o pesquisador consegue dar conta dos elementos internos e externos que interferem na configuração desses saberes. Esse autor atenta ainda para o fato de que os conteúdos ministrados por essas disciplinas estão no seio das preocupações desse ramo de pesquisa. Porém, não se restringe a análise desses conteúdos, indo além e discutindo as finalidades que se colocam para as mesmas a partir das demandas educacionais que são ao mesmo tempo demandas sociais.

Saviani (2006, p. 40) discutindo as relações entre a história das disciplinas escolares e a configuração histórica do currículo aponta:

Também relacionadas com a evolução das disciplinas escolares (recebendo sua influência, mas nem sempre nelas interferindo) são as condições materiais nas quais se desenvolvem o ensino: as construções escolares, o mobiliário, os recursos didáticos, o material do professor e do aluno – que se instauram e se modificam em função das finalidades educacionais e de acordo com o público escolar (sua idade, sua origem socioeconômica etc.).

Quando a autora fala dos recursos didáticos para o desenvolvimento da disciplina recaímos sobre os mapas presentes em livros didáticos, que são vastamente utilizados no ensino de Geografia no Brasil. Colocamos, dessa forma, algumas questões sobre presença de mapas em livros didáticos da disciplina escolar geografia: Como surgiram? Quais as finalidades? Quais as mudanças? Quais as influências externas e internas nesses elementos? Quais os contextos educacionais que interferiram na produção e incorporação dos mesmos aos livros didáticos? Existiram interferências da evolução dos elementos tipográficos na presença de mapas nos livros didáticos?

É preciso que se diga que não objetivamos reconstituir a história da disciplina escolar geografia, o que faremos nesse trabalho será elaborar um panorama histórico da presença dos mapas na história dessa disciplina. Porém, é impossível “construir” a história dessa cartografia escolar sem relacioná-la com a

disciplina geografia no que se refere à sua origem, função e funcionamento. Na medida em que conseguimos decifrar essa história dos mapas no ensino de geografia daremos conta de entender o percurso metodológico das representações cartográficas no ensino de geografia.

Porém, não podemos considerar a cartografia presente nos livros didáticos apenas como um recurso, um ícone ou uma ferramenta para facilitar o processo de desenvolvimento do ensino de geografia. Esse ramo do conhecimento tem uma história própria que se associou a geografia a partir do conceito de produção do espaço, tendo se tornado uma ferramenta-chave para expressar os conhecimentos geográficos ao longo da história.

Nesse sentido relacionaremos aqui os conhecimentos geográficos, já que a disciplina escolar tem na ciência de referência um dos seus elementos; os cartográficos já que as formas de representação do espaço se desenvolveram em razão de elementos diversos, ao longo da história, não sendo esses conhecimentos exclusivamente “geográficos”; bem como as relações desses conhecimentos com as mudanças educacionais desenvolvidas ao longo da história.

Pensando essas colocações, é fundamental resgatarmos o processo de constituição dos conhecimentos cartográficos, relacionando essa construção com as noções de espaço em diferentes tempos históricos da geografia escolar. A partir disso, com o objetivo de compreender a construção histórica da cartografia escolar no Brasil, relacionaremos os mapas presentes em livros didáticos de geografia com a estruturação da disciplina escolar e com os debates educacionais no período entre 1913 e 1982.

Pensando a amplitude dessa pesquisa faz-se necessário delimitar o nível de ensino que empreenderemos nossa análise. A geografia se constituiu enquanto disciplina na escola desde o início do século XIX, sendo implementada oficialmente no ensino primário em 1826 e no secundário em 1837. Convencionamos, nessa pesquisa, analisar os livros didáticos de geografia do ensino secundário, por entendermos que esse nível de ensino trás conhecimentos geográficos mais aprofundados, tendo, dessa forma, uma necessidade maior de uso dos mapas para apresentar os fenômenos espaciais.

O ensino secundário foi alvo de algumas reformas, passando por várias denominações e assumindo um conjunto de funções ao longo da escolarização no Brasil. Durante o século XIX foi chamado de “secundário” em meados do século XX é denominado “estudos médios”, “ginásio” e “científico”, passando a partir da década de 1990 a ser chamado de “ensino médio”. Como trabalharemos com um recorte temporal amplo (1913-1982), optamos por tratar esse ramo de estudo por “ensino secundário” de forma geral, nos referindo a esse nível de estudo que antecede o nível acadêmico-universitário na história da educação do Brasil.

Definido e justificado o nível de ensino que a cartografia escolar será discutida, é preciso definir os materiais que serão analisados e justificar o recorte temporal estabelecido. Analisaremos os livros didáticos por que os mesmos serviam como principal fonte de conhecimento geográfico dos professores de geografia, sendo em muitos casos, os professores autores de livros didáticos. Na escolha ou construção dos mapas para os livros didáticos os professores transportam as suas concepções de espaço e de ensino para as representações cartográficas presentes nesses manuais. Assim, quando analisamos esses manuais conseguimos compreender essas noções atentando para os símbolos, temáticas e estruturação dos mapas.

No que se refere ao recorte temporal da pesquisa estabelecemos alguns autores de livros didáticos que foram importantes em suas épocas, tanto no que se refere aos momentos de rompimento de paradigmas da geografia escolar<sup>1</sup> quanto à amplitude de divulgação das suas obras. A obra *Geographia do Brasil – Tomo I* de Carlos Miguel Delgado de Carvalho de 1913 é o marco inicial da pesquisa. Em primeiro lugar porque é uma das primeiras obras didáticas de geografia a trazer uma orientação moderna, ou seja, desvinculada da geografia clássica até então

---

<sup>1</sup> Faz-se necessário, já nesse momento indicar nossa periodização da geografia escolar brasileira. Chamamos de geografia clássica ou orientação clássica em geografia, os conhecimentos geográficos presentes em livros didáticos de 1837 (ano da criação do Imperial Colégio de Pedro II, que inaugura o ensino secundário e a geografia como disciplina escolar) até 1905, ano da publicação do livro *Compêndio de Geografia Elementar* de Manuel Said Ali Ida que não trazia mapas, mas se orientava por uma perspectiva moderna da geografia. A segunda fase da geografia escolar compreende as geografia(s) moderna(s) que apesar de variações nas abordagens metodológicas dos autores comportam uma discussão geográfica similar. Essa fase vai de 1905 até o início da década de 1980 com a publicação do livro *Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil* (1982), de José William Vesentini que inaugura uma abordagem dialética, marcando o início da terceira fase da geografia escolar expressa em livros didáticos.



predominante nos livros didáticos no Brasil. Em segundo porque é o primeiro livro didático destinado ao ensino secundário a trazer mapas em suas páginas.

O livro de Aroldo de Azevedo *O Brasil e suas regiões*, de 1971 constitui-se em objeto de análise devido a sua ampla difusão no ensino secundário entre as décadas de 1950 e 1970, bem como pelo fato desse autor representar a assimilação de elementos da geografia acadêmica, institucionalizada no Brasil da década de 1930, de orientação francesa, que rompe com Delgado de Carvalho no que se refere à abordagem metodológica dos conteúdos, mas mantém a vinculação com a geografia moderna.

O manual didático intitulado *Geografia do Brasil – 2º grau* de Zoraide Victorello Beltrame, publicado em 1978 é considerado nesse trabalho, além da ampla difusão que teve na época, também por assimilar elementos relativos a conjuntura econômica e política da época. Essa autora trouxe debates economicistas pautados em Pierre George e na sua “Geografia Ativa”, tendo se diferenciado em certo aspectos das propostas de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho, mas manteve a abordagem dos conteúdos encontrada no primeiro, estando vinculada a segunda fase da geografia escolar brasileira, constituindo um dos ramos da geografia(s) escolar(es) moderna(s).

Em 1982 com a publicação do livro *Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil* de José William Vesentini, ocorre um rompimento no que se refere as orientações teórico-metodológicas da geografia escolar. Pautado em análises dialéticas do espaço, esse livro comporta elementos discursivos acerca dos problemas sociais presentes no espaço, aponta contradições e parte da análise da inter-relação dos elementos que compõem a realidade geográfica. Integra a terceira fase da geografia escolar expressa nos livros didáticos, constituindo uma das vertentes da geografia(s) crítica(s).

Analisaremos os mapas presentes em livros didáticos tendo como pano de fundo os princípios metodológicos da História das Disciplinas Escolares para compreender os processos de construção da geografia escolar e atentaremos para os contextos sobre os quais foram feitos os mapeamentos relacionando símbolos, temas e abordagens de fenômenos presentes nos mapas, sendo esse um

pressuposto da Cartografia Histórica<sup>2</sup>. Essas vertentes teóricas a primeira que comporta discussões educacionais e a segunda, questões cartográficas, nos possibilitará analisar os mapas para compreender os elementos que se relacionam a construção da cartografia escolar no Brasil.

Buscando comportar um conjunto de discussões teóricas e metodológicas que permeiam a construção desse trabalho, estruturamos o mesmo em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos uma discussão acerca da cartografia enquanto um conhecimento. A partir disso, discutiremos a Cartografia Histórica enquanto uma corrente que orienta o estudo de mapas numa perspectiva de compreender os contextos sobre os quais foram feitos os mapeamentos, atentando na análise para os símbolos, os temas e os fenômenos apresentados nos mapas. Essa perspectiva metodológica parte da análise das mudanças no conceito e concepções da cartografia enquanto produtora de mapas e destes enquanto produto de uma dada percepção, interpretação e representação de uma perspectiva da realidade espacial. Apresentamos uma análise de alguns mapas históricos, demonstrando as possibilidades de leituras de contextos dos mapas, tendo como referência os tempos históricos em que foram produzidos.

No segundo capítulo analisamos, inicialmente, o processo de constituição da educação no Brasil e indicamos algumas possíveis razões para exclusão da geografia enquanto disciplina autônoma. Afirmamos que os são os contextos políticos e sociais que levam a inserção da disciplina no currículo do ensino secundário no ano de 1837. Essa geografia tinha uma orientação clássica e pautava-se na nomenclatura e na memória como método de aprendizagem. Discutimos algumas contradições entre Vlach (1988) e Rocha (1996) sobre os objetivos colocados para disciplina no século XIX.

Indicamos que os mapas não se faziam presentes nos livros didáticos de geografia do ensino secundário porque o modelo de geografia posto para a época não desenvolvia um tratamento metodológico dos mapas. As representações

---

<sup>2</sup> Ao longo do texto o leitor encontrará os termos “Cartografia Histórica” e “história da cartografia”, quando nos referirmos ao primeiro estaremos falando de um ramo de pesquisas da cartografia, surgido em meados do século XIX que busca analisar os mapas a partir dos contextos em que foram produzidos. Já o segundo termo refere-se aos processos históricos que permearam a construção de mapas ao longo da apropriação do espaço pelo homem.

cartográficas que eram trabalhadas na escola com o auxílio de atlas, serviriam apenas para fixar na memória a localização dos lugares. Como não havia análise aprofundadas acerca do espaço o mapa era apenas um elemento ilustrativo de localizações.

No terceiro capítulo detalhamos a periodização para análise da cartografia nos livros didáticos de geografia e apresentamos como as mudanças teórico-metodológicas na geografia escolar geraram a necessidade de inserção dos mapas nos livros didáticos destinados ao ensino secundário. Ao longo da análise dos livros didáticos estabelecemos pontos com os debates educacionais, políticos e econômicos da época, explicando como os mesmos são transpostos para os livros didáticos a partir dos objetivos de vincular um discurso geográfico tendo a educação e o ensino de geografia como um meio para vinculação de tal discurso e o Estado, quase sempre, como condutor desse processo.

## CAPÍTULO I ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A CARTOGRAFIA: RECORTES HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

### **1 O conhecimento: em busca de “um” entendimento**

Nesse primeiro capítulo da dissertação apresentamos uma discussão sobre a cartografia enquanto conhecimento e destacamos um recorte histórico da sua constituição. Elaboramos uma discussão, na perspectiva de balizar a análise dos mapas nos livros didáticos de geografia no Brasil. Nesse sentido, relacionamos além da história da cartografia, conceitos como representação, imagem e imaginário, que acreditamos serem elementos inerentes ao processo de produção de mapas.

Para pensar numa construção histórica da cartografia é imprescindível considerar as relações existentes com o processo de produção do espaço em diferentes momentos. Nesse contexto, relacionaremos o processo de construção do conhecimento cartográfico tendo como base os olhares acerca do espaço e as relações que as sociedades desenvolvem com o mesmo, o que gera processos diferenciados de ordenamento espacial.

Porém, para compreender a relação entre o conhecimento cartográfico e geográfico, faz-se necessário, inicialmente, entender o que é conhecimento, para que a partir disso possamos elaborar uma discussão acerca das transformações do conhecimento geográfico e da inerência da representação cartográfica na sua constituição.

Japiassu e Marcondes definem conhecimento como:

1. Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tomar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. 2. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer. 3. A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar os problemas levantados pela relação entre sujeito cognoscente e o objeto conhecido. As teorias empiristas do conhecimento (como a de Hume) se opõem as intelectualistas (como a de Descartes). (JAPIASSU, 1996, p. 51-52).

O autor acima citado coloca algumas questões importantes para pensarmos o conhecimento, ele o entende como uma atividade humana que busca

compreender a realidade, vendo-a como um dado externo ao homem que tem a necessidade de ser decifrada. Afirma que se constitui numa atividade ou ato, ou seja, os caminhos usados para entender tal realidade. Nesse sentido, relaciona o conhecimento com as próprias formas de conhecer, ou seja, com os métodos. Quem conhece, conhece de alguma forma, ou seja, a partir de um recorte metodológico. A seguir o autor comenta acerca das teorias do conhecimento, que são elementos que teorizam a forma como se constrói e base sobre qual se assenta o saber acerca da realidade.

É um dado que está ligado a vivência da humanidade ao seu processo de contato com o mundo exterior como nos ensina Bachelard (1996, p. 140): “[...] Começa quando se engaja um processo de interrogação e de pesquisa que coloca em questão as crenças da tribo, criando assim uma brecha no nicho metafísico que a comunidade constitui para si.”.

Castoriadis, discutindo os elementos que movem o conhecimento ou o que determina a necessidade de conhecer, afirma que o conhecimento é movido pela paixão, não sendo uma atividade desinteressada. É assim a necessidade de conhecer, movida pela paixão (perseguição, desejo, absorção, possessão), pela busca incessante, necessária e pungente que se constitui o conhecimento. “O que então, é investido pela paixão? A primeira resposta que se apresenta é evidentemente: a verdade” (CASTORIADIS, 1999, p. 135).

Assim, quando a humanidade inicia os processos de busca pela explicação da realidade, pela verdade, tem início o processo de produção do conhecimento, em que começa a acontecer a substituição do mito<sup>3</sup>. Ao longo da história, a partir da Antiguidade clássica se colocou a seguinte questão: Como se dá o conhecimento?

A resposta a essas questões foram as mais diversas, suscitando outras: Na mente? No concreto? Na mente a partir do concreto? É uma construção? É um dado a priori? O campo a filosofia que auxiliam a elaborar respostas a essas questões é chamado de teoria do conhecimento, que seria uma busca de entender como se dá a relação entre o sujeito que busca conhecimento e o objeto dessa

---

<sup>3</sup> Entendemos mito aqui, como na perspectiva de Japiassu e Marcondes (1996, p. 183): “Narrativa lendária pertencente à tradição cultural de um povo, que explica através do apelo ao sobrenatural, ao divino e ao misterioso, a origem do universo, o funcionamento da natureza e a origem e os valores básicos do próprio povo.

busca. Nas palavras de Rorty, (1994, p. 145) seria: “Esse projeto de aprender mais sobre o que podíamos conhecer, e como poderíamos conhecer melhor, estudando como nossa mente funcionava [...]”.

A teoria do conhecimento ou epistemologia surge na busca de entender os elementos relativos à produção do conhecimento a partir da relação SUJEITO – OBJETO. Japiassu (1992, p. 38) coloca, sobre a epistemologia, que: “Seu papel é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos.”.

Segundo Chibeni:

A epistemologia, que é como o nome indica o estudo ou ciência do conhecimento, compreende basicamente dois grandes problemas: quais são as fontes do conhecimento (em que ele se fundamenta, quais os processos pelos quais o adquirimos) e qual sua extensão (quais as coisas que podem ser conhecidas e as que não podem). (CHIBENI, 1993, p. 1).

Mapeamos, de forma geral, diversas respostas dadas as indagações acima colocadas, numa busca, ao longo da história da epistemologia ou teoria do conhecimento, na tentativa de discutir como é possível conhecer. As respostas a essas indagações deram origem a dois eixos principais que orientaram todo o desenvolvimento da produção de conhecimento ao longo da história da humanidade. De um lado o idealismo ou racionalismo, que preconizava que o conhecimento é produzido nas idéias a partir do funcionamento das estruturas racionais. Nas palavras de Chibeni (1993, p. 2): “[...] Essa idéias já era defendida pelos gregos, pelos filósofos da escola eleática (Parmênides), por Platão e pelos atomistas (Leucipo, Demócrito).”.

Por outro lado coloca-se o materialismo ou empirismo, que baseia o conhecimento no mundo sensível, a partir da vivência e do contato com o palpável o homem constrói o conhecimento da realidade, Chibeni (1994, p. 2) aponta que: “[...] O empirismo encontra raízes na Grécia antiga, entre os filósofos da tradição jônica, cujo principal representante foi Protágoras”. É certo que as diversas divagações e construções teóricas que se promoveram acerca da origem do conhecimento até os dias atuais estiveram, de uma forma ou de outra, ligadas a esses dois eixos que orientam a teoria do conhecimento ou epistemologia.

Outro elemento refere-se a como se constrói o conhecimento a partir da apreensão dos elementos necessários ao seu entendimento. Japiassu diferencia alguns tipos de “epistemologias”, que se referem à forma como determinados pensadores enxergam o processo de produção do conhecimento pelo homem. Epistemologia Genética, de Jean Piaget; Epistemologia Histórica, de Gaston Bachelard; Epistemologia Racionalista, de Karl Popper e Epistemologia Arqueológica de Michel Foucault são formas de entender o processo de produção do conhecimento a partir das perspectivas conceituais de cada autor (JAPIASSU, 1996).

No que se refere a epistemologia genética de Jean Piaget, ele entende que todo conhecimento é mediado pela ação e vivência com o meio. Sua epistemologia científica desvincula-se de toda e qualquer especulação filosófica ou vinculação ideológica. Dessa forma, acredita que o conhecimento é constituído a partir da formação de estruturas mentais mediadas pela interação do indivíduo com o objeto e com o espaço. Nesse contexto, estabelece três etapas para concretização dos seus objetivos no que se refere a produção do saber “[...] Elaboração dos fatos [...] Formalização lógico-matemática [...] Controle experimental.”. O conhecimento sob esse aspecto é uma construção pautada na interação do indivíduo com os elementos que compõem o espaço. A base do conhecimento, nessa perspectiva, está pautada na experiência com o real concreto. (JAPIASSÚ, 1996).

A epistemologia histórica de Gaston Bachelard está pautada numa reflexão acerca das filosofias que estão na base da produção da ciência. Esse pensador afirma que é preciso, para se produzir saber, entender em que se assenta cada concepção acerca da realidade por parte de quem produz ciência. Para isso, ele cria o conceito de obstáculo epistemológico, que consiste no processo de questionamento, crítica e busca por elucidar uma dada realidade. Segundo ele, o conhecimento está assentado na compreensão histórica do processo de produção do mesmo. (JAPIASSÚ, 1996).

Karl Popper em sua epistemologia racionalista-crítica define que o conhecimento assenta-se sobre o falseamento de hipóteses que são desenvolvidas pelo cientista. Ele entende a observação como o elemento principal de produção do mesmo. Fica claro, dessa forma, que o fundamento do saber, segundo a perspectiva

popperiana, é a experiência no sentido de testagem de uma teoria e não no sentido de vivência como em Piaget. (JAPIASSÚ, 1996).

Michel Foucault formulou o que Japiassú chama de epistemologia arqueológica, segundo ele, só é possível compreender o fundamento do conhecimento se houver um resgate do processo de estruturação das ciências nos diversos tempos históricos. Para isso ele analisa o fundamento dessas ciências, ou seja, a base sobre qual se assentaram, a forma como se estruturaram e os processos históricos que levaram a tais estruturas e fundamentações. (JAPIASSÚ, 1996).

A idéia de apresentar, de forma sucinta, correndo o risco de ser simplista, esse conjunto de epistemologias, objetiva demonstrar os diferentes enfoques dado a produção do conhecimento no que se refere à perspectiva de um conjunto de pensadores. Entende-se assim, que o processo de estruturação do saber passa pelo olhar de quem o produz, de quem o formula, de quem o elabora tendo em vista a construção de um conjunto de estruturas de conhecimento, sobre as mais variadas perspectivas, tendo em mente que o mesmo é construído a partir de uma determinada espaço-temporalidade e com objetivos diferenciados .

Entender cada uma dessas epistemologias é importante para darmos conta de como em épocas diferentes, sob olhares distintos e a partir de conjunturas ímpares a sociedade e seus pensadores desenvolvem meios para conhecer a realidade. No que se refere à estruturação do conhecimento geográfico, em diferentes épocas e a partir de diferentes cosmovisões, o homem pensou a realidade espacial, a partir de suas percepções e representações no e do espaço. Assim, quando falamos em representação do espaço em diferentes épocas, pensamos em distintas epistemologias para essa cartografia do passado.

Esse esboço acerca do conhecimento e a forma como ele é entendido a partir da teoria do conhecimento ou epistemologia, objetiva preparar a discussão que se desenvolve a partir das seguintes indagações: Como o conhecimento cartográfico foi constituindo-se ao longo da história da humanidade? Quais as relações dos contextos espaciais com a produção de representações? É possível ler esses contextos a partir dos mapas?



## 1.2 Compreendendo os mapas: uma perspectiva teórica

Para que possamos discutir a cartografia enquanto conhecimento faz-se necessário que delimitemos a abordagem teórica que faremos acerca dos mapas, numa perspectiva de desenvolvermos uma reflexão que nos possibilite compreender os diferentes discursos educacionais e geográficos presentes nos livros didáticos de geografia no Brasil, destinados ao ensino secundário, objeto maior de nossa análise.

Nessa perspectiva, partiremos de uma abordagem ligada a Cartografia Histórica, que busca compreender o processo de construção dos mapas a partir de diversos elementos, entre os quais cabe destacar: artístico, cultural, discursivo, técnico e econômico.

Gomes (2004) baseada em Harley (1987) afirma que os estudos em Cartografia Histórica surgem e consolidam-se ao longo do século XIX, quando começa a haver uma preocupação com mapas antigos em contrapartida aos mapas contemporâneos. E aponta os elementos responsáveis por esse processo de valorização dos mapas antigos:

[...] o impulso principal desse movimento crescente, especialmente após 1850, decorreu na emergência e institucionalização da geografia enquanto ciência, aliado ao crescimento dos acervos cartográficos das nações em formação e ao desenvolvimento, na Europa e nos Estados Unidos, de um mercado antiquário de mapas. (GOMES, 2004, p. 68).

Relacionamos, dessa forma, três elementos primordiais ao surgimento de um ramo de estudos preocupados com a história dos mapas. A institucionalização da geografia permitiu a criação de um acervo material de bibliotecas e arquivos que favoreceu o processo de compilação de documentos cartográficos. A necessidade de compreender e fortalecer o processo de formação dos Estados Nacionais motivou a criação de arquivos oficiais de mapas e cartas, além disso, a dominação do espaço demanda a sua representação, para facilitar a ocupação e uso. Por último, um mercado de mapas antigos, desenvolvidos por colecionadores preocupados com a manutenção e conservação que, como veremos adiante, eram marcados por elementos artísticos.

Esse processo de fomento da história da cartografia enquanto um ramo de estudos teve maior ênfase a partir do século XX, mais especificamente a da década

de 1930. Isso aconteceu quando houve um afastamento dessa vertente de pesquisas da geografia. Dois elementos primordiais influenciaram nesse processo de autonomia acadêmica: a veiculação de um conjunto de obras acerca da história da cartografia; a publicação da *Imago Mundi*, que se constitui numa revista voltada especificamente para o tema e a aquisição da autonomia da cartografia enquanto disciplina acadêmica, com bases teóricas e técnicas próprias, diferentes do conhecimento geográfico.

Nas palavras de Gomes (2004, p. 68):

Os maiores avanços na construção da história da cartografia, como um campo acadêmico próprio, estariam relacionados ao crescimento da cartografia como objeto de pesquisa e como atividade prática independente.

A partir do momento em que a cartografia se torna um ramo de estudos independente com formulações teóricas próprias, ocorre um aumento do número de pesquisas relacionadas aos mapas de forma geral e a história da cartografia em particular. Na década de 1960, o processo de desenvolvimento da cartografia, enquanto ramo de estudos acadêmico fica mais evidente. São incorporadas novas abordagens no estudo dos mapas, de forma que o mesmo passa a ser enxergado como um elemento de comunicação, mediado por uma relação simbólica, ou seja, o mapa exprime uma comunicação de uma informação, um meio de vida, uma concepção de espaço a partir de um conjunto de símbolos que se configura numa linguagem. Nas palavras de Gomes (2004, p. 69): “As novas teorias consideravam o mapeamento como uma ciência cognitiva que envolvia comunicação entre o cartógrafo e o usuário”.

Desse modo, antes da década de 1960, os mapas eram vistos como dados de localização, ou seja, como um fim, não se discutia o processo de produção e a relação entre quem produz o mapa e quem irá “ler” o mesmo. Matias (1999) debatendo a história da cartografia, baseado em Simielli (1986), afirma que existem duas visões acerca da mesma: uma tradicional, que predominou até a década de 1960 e enxergava o mapa apenas como um produto, ou como finalidade última de um processo; e uma visão moderna de cartografia que busca entender as relações que se colocam durante o processo de produção, ou seja, as escolhas, convenções e estruturas do mapa.

A visão tradicional da Cartografia, grosso modo, pode ser caracterizada pela ênfase no processo de produção cartográfica, onde predomina a preocupação com a realização do mapa em si, ou seja, o mapa é entendido como a finalidade última do processo. Nessa perspectiva, a Cartografia é inicialmente vista como a arte na qual a representação estética do mapa é o elemento principal. Posteriormente evolui para uma visão mais técnica onde o processo de elaboração do mapa é o mais significativo. A Cartografia, portanto, de forma estrita, é entendida como a ciência que produz mapas (MATIAS, 1999, p. 46-47).

A visão tradicional da cartografia perdurou durante boa parte da história dos mapas. Daí a necessidade de explicitarmos como começa esse processo de reflexão acerca dos elementos que envolvem a produção desses instrumentos de representação, para que possamos compreender como eles são utilizados como linguagem nos livros didáticos de geografia.

É importante dizer que nesse período, ou seja, a partir da década de 1960: “O mapa passa a ser entendido como um meio de comunicação cujo papel básico é a transmissão de conhecimento geográfico [...]” (MATIAS, 1999, p. 48). É a partir dessa idéia do mapa como elemento de comunicação que começa a se consolidar um debate sobre a cartografia enquanto linguagem do espaço.

Esse debate inicial sobre as propriedades comunicativas do mapa tem raiz na Teoria da Informação formulada por Shanon e Weaver (1949) apud Simielli (1986), que concebe o processo de comunicação a partir da relação entre um emissor, um receptor e um sinal, que se refere à mensagem que se quer passar. Sob esse aspecto a comunicação se dá a partir do conhecimento mútuo (entre quem produz e quem ler o mapa) dos códigos que permeiam a mensagem. “A teoria consistia numa fonte de informação que selecionava uma mensagem, cujo transmissor, a convertia em sinais codificados, cujos sinais eram transmitidos ao receptor, que ao decodificá-lo recebia a informação ou mensagem inicial.” (TEIXEIRA, 2001, p. 175).

A partir dessa teoria se desdobraram as várias vertentes da comunicação cartográfica, que visavam principalmente, estabelecer modelos que garantissem a passagem da informação de forma mais eficiente. Diversos autores debatem essas correntes no que se refere as suas orientações e objetivos primordiais, entre eles TEIXEIRA, (2001); SIMIELLI, (1986); MATIAS (1999) e LIMA (1996). Destacaremos

aqui algumas colocações sobre as correntes da comunicação cartográfica baseada nesses autores.

A preocupação principal da comunicação cartográfica se coloca na relação entre quem produz e quem usa o mapa. A partir dessa dimensão alguns teóricos visaram desenvolver modelos que melhor expressassem essa relação. Podemos agrupar essas correntes em três eixos primordiais: O primeiro está baseado na comunicação; o segundo na semiologia e o terceiro na cognição.

O enfoque da comunicação no processo cartográfico se baseia na preocupação com a transmissão de uma mensagem a partir do mapa. Nas palavras de Lima:

[...] a produção de mapas é explicada a partir da dimensão sintática, ou seja, o fenômeno da comunicação pelo mapa compreende em saber como construir mensagens que apresentem condições ótimas para, quando veiculadas pelo canal, atinjam da forma mais eficiente possível o receptor. (LIMA, 1999, p. 50).

É nesse sentido que os adeptos dessa corrente desenvolveram uma série de modelos que buscavam explicar e/ou melhorar a transmissão de mensagens a partir dos mapas. Eles afirmam a necessidade de enxergar o mapa como um todo e não de forma fragmentada ou pelas unidades, “[...] a leitura do mapa requer outras particularidades, pois a linguagem é visual e não pode isolar unidades e sim perceber o todo.” (TEIXEIRA, 2001, p. 188).

Outra corrente da comunicação cartográfica que se mostra diversa dessa concepção é aquela ligada à Semiologia, preconiza que só é possível entender a mensagem de um mapa se atentarmos para o conjunto de signos e símbolos que o compõem, uma vez que, ele é uma forma de comunicação e como tal compreende uma linguagem que é estruturada a partir de signos.

O enfoque semiológico concebe o mapa incluindo os processos de sua confecção, está fundamentado no paradigma semiológico estabelecido por Saussure e propõe regras para a gramática de uma linguagem na forma bidimensional, cuja preocupação maior está na transmissão das relações entre objetos (LIMA, 1999, p. 78).

Um dos principais expoentes da Semiologia aplicada a cartografia foi Bertin, que construiu, na década de 1960, um modelo de compreensão dos símbolos cartográficos que influencia a produção de mapas até hoje. Segundo esse teórico o mapa é um sistema monossêmico, ou seja, que não é passível de várias

interpretações. Sob este aspecto, leitor e produtor de mapas estão na mesma relação perceptiva.

A Cartografia dentro dos pressupostos levantados por Bertin é tida como pertencente ao campo da representação gráfica e, portanto, devendo seguir suas leis. Mostrando-se diferente da Teoria da Informação, esse enfoque busca trabalhar a Cartografia no âmbito na linguagem gráfica como sendo regida por leis fisiológicas universais, onde o signo gráfico não é arbitrário. (MATIAS, 1996, p. 67).

Uma visão que surge para contestar esse enfoque é a corrente cognitiva, que se desenvolve pela ocasião da Sexta Conferência Cartográfica Internacional, realizada em 1972 no Canadá, que foi fortemente influenciada pelos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento e formação da noção de espaço na criança. “[...] ele tem como preocupação, entender o comportamento territorial do sujeito, propondo uma postura mais positiva de como o mundo é e não de como ele deve ser.” (LIMA, 1999, p.82),

Notamos que o desenvolvimento dessas correntes se dão num processo de complementação na busca de compreender a dinâmica das representações cartográficas no que se refere a passagem e recepção de informações a partir dos mapas. Primeiro a preocupação com a mensagem em si (comunicação), depois com a Semiologia (linguagem) e depois com a apreensão (leitor).

Segundo Gomes (2004) um conjunto de elementos, além do desenvolvimento de uma base teórica própria, contribuíram para o processo de propagação de novas perspectivas de pesquisa e da consolidação da Cartografia Histórica:

[...] o desenvolvimento de sociedades nacionais e internacionais, a promoção de encontros, o estabelecimento da International Cartographic Association Commission for the History of Cartographic, e produção crescente de artigos que discutiam questões metodológicas e promoviam uma avaliação crítica dos objetivos da História da Cartografia. (GOMES, 2004, p. 69).

Entre esses elementos, o que nos interessa mais de perto, são discussões metodológicas, ou seja, um conjunto de artigos que começaram a ser publicados na década de 1960 e a posteriori, que discutem os elementos relacionados à metodologia a ser utilizada pela história da cartografia enquanto fundamento de análise.

Gomes (2004), analisando os autores que mais contribuíram com o processo de renovação metodológica desse campo de estudo, afirma que John Brian Harley se destacou nesse processo de estabelecimento de novas bases teóricas e metodológicas, além de levantar questões sobre o caráter documental do mapa.

Brian Harley apontou para as diferentes formas de traduzir as imagens cartográficas como representações culturais carregadas de mensagens políticas, seja nos seus conteúdos explícitos, nas distorções e ausências, nos signos convencionais ou no claro simbolismo das decorações de suas margens, cartuchos e vinhetas. Sublinhou também a necessidade de estudos mais aprofundados sobre cada contexto histórico específico, para compreender como o poder opera através do discurso cartográfico, e os efeitos desse poder na sociedade. (GOMES, 2004, p. 71).

O mapa deve então ser enxergado como um elemento culturalmente situado e permeado pelos elementos ideológicos que compõem a sociedade. Não deve haver dessa forma uma ênfase meramente artística ou quantitativa no processo de análise dos mapas, mas sim uma busca de desvendamento de contextos, que está relacionado com os objetivos do pesquisador. Teixeira (2001), discutindo questões relativas ao caráter ideológico dos mapas afirma que:

Embora os mapas tenham sido concebidos como uma representação plana e matematicamente precisa da superfície terrestre, eles contêm uma forma ideológica de apresentar o espaço geográfico, que reflete sobretudo, uma abordagem social e cultural, provenientes de um discurso, que muitas vezes é reproduzido e serve de manipulação ideológica. (TEIXEIRA, 2001, p. 169).

É sob essa perspectiva que Gomes (2004) destaca a atuação de outros autores no aprofundamento desse enfoque cultural nas representações cartográficas, inserindo o contexto conhecido como de mapeamento, que considera não apenas o mapa enquanto produto acabado e pronto, mas o processo de produção. Entre esses autores destacamos: COSGROVE (1999), WOOD (1992), JACOB (1992), PALSKY (1996), BLACK (2000) entre outros. Gomes (2004) também afirma a incipiência de estudos nessa perspectiva no Brasil e destaca a tese de Enali De Biaggi (2000) que analisa os processos de mapeamento do território brasileiro ao longo da sua história de formação, segundo ela esse trabalho é pioneiro no Brasil e segue as orientações desse novo enfoque da Cartografia Histórica.

Enxergamos, a partir dessa breve discussão empreendida, um balizador para o processo de análise dos mapas em livros didáticos de geografia no Brasil.

Não devemos entendê-los de forma ‘inocente’ ou desvinculada de um discurso e prática sociais. É preciso compreendê-los a partir do seu processo de gestação, dos elementos que levaram as escolhas dos espaços a serem representados pelo autor de livro didático, modos de apresentação do material, contexto em que os mesmos aparecem e maneira de uso. Atentar para os símbolos, as marcas, os elementos artísticos e considerar os contextos nos quais eles foram elaborados. Por isso, partiremos das análises dos mapas empreendidos pela vertente da Cartografia Histórica e que alia tanto os elementos de comunicação cartográfica com a compreensão dos contextos nos quais se deram a produção e leitura dos mapas.

Como estamos, neste trabalho, relacionando a história da cartografia e sua relação com a disciplina escolar geografia, faz necessário que pensemos esses contextos a partir da idéia de representação do conhecimento geográfico. Vamos a algumas assertivas, não que elas dêem conta totalmente da nossa análise, mas servirão como elementos instigadores da discussão.

1 – A disciplina escolar geografia fez e faz uso de mapas em livros didáticos e esses apresentam um conhecimento geográfico, que é o objetivo da disciplina;

1 – Ao mesmo tempo vinculam um discurso educacional, pois estamos falando de uma disciplina escolar, com objetivos e características próprias;

2 – Ocorre que existem nesses mapas representações de geografia e de educação que se desenvolveram ao longo da história da disciplina escolar no Brasil;

3 – Entendendo os contextos de mapeamentos presentes nos livros didáticos

a partir de uma perspectiva histórica, poderemos dar conta da história da cartografia escolar no Brasil, não de forma superficial, mas a partir de um enfoque de constructo social.

É a partir dessas assertivas que construímos uma base teórica (História da Cartografia) para a análise dos mapas presentes nos livros didáticos, primeiro, entendendo a cartografia como um conhecimento que se desenvolveu a partir de contextos específicos ao longo da história. Segundo, relacionando esses contextos com a história da geografia enquanto disciplina escolar a partir de uma base teórica específica (História das Disciplinas Escolares). Esses elementos serão entrecruzados pelo conceito de representação geográfica que permeia a construção

do geográfico nos autores de livros didáticos. Nossa análise buscará desvendar essas representações do geográfico, a partir da análise dos mapas, objetivando entender a concepção de geografia e de espaço desses autores. Porém, para que possamos dar conta desses elementos faz-se necessário compreender o que é a cartografia e como ela se constitui enquanto representação espacial.

### **1.3 A cartografia dos mapas e um mapa da cartografia: uma discussão.**

Nesse ponto, discutiremos alguns conceitos de cartografia e apresentaremos o que mais se aproxima da nossa perspectiva, deixando evidente que esses conceitos não são verdades estabelecidas. Cada conceito ou grupo de conceitos está vinculado a um contexto histórico específico do conhecimento cartográfico, sendo relativo no que se refere a função e configuração que o mapa assume. Falamos em “cartografia dos mapas” porque buscaremos, de forma geral, localizar historicamente alguns momentos do desenvolvimento desse conhecimento, entendendo-o a partir de contextos específicos. Na medida em que situamos a cartografia, numa perspectiva histórica, teremos um “mapa” das representações cartográficas o que balizará nossas discussões acerca dos elementos que interferem nas configurações e modificações nos mapas em diferentes tempos. Segundo Lima (1999):

A palavra cartografia foi utilizada pela primeira vez pelo historiador português, Visconde de Santarém, em correspondência, escrita em Paris, em 08 de dezembro de 1839, endereçada ao historiador brasileiro Adolfo de Varnhagen, até então fazer mapas recebia a denominação de Cosmografia. (LIMA, 1999, p. 16).

É possível inferirmos a partir desse dado o aumento dos estudos acerca de mapas históricos do período colonial. Gomes (2004) coloca que é nesse período que se intensificam os estudos sobre história da cartografia, buscando analisar, principalmente, os elementos artísticos presentes nesses mapas, a maioria, do período colonial ou do Império do Brasil.

Vamos então analisar alguns conceitos de cartografia catalogados por Lima (1999) para que possamos discuti-los à luz da Cartografia Histórica.



ONU (1949) – Cartografia é a ciência que trata da confecção de cartas de todos os tipos, abrangendo todas as fases do processo cartográfico, desde o levantamento até a impressão.

SALICHTCHEV, em 1970, já dizia que a cartografia é a ciência dos mapas geográficos que utiliza um método especial de representação da realidade, incluindo nos seus objetivos o estudo completo de mapas geográficos e a formulação de métodos e processos da sua confecção e utilização.

RIMBERT, em 1964, escreve que cartografia é a transcrição gráfica dos fenômenos geográficos cuja finalidade é concepção, preparação, redação e realização de todas as espécies de planos e cartas.

Para BAKKER (1965), cartografia é a ciência e a arte de expressar graficamente, por meio de mapas e cartas, o conhecimento humano da superfície da terra.

BARBOSA (1968), reflete que cartografia é a ciência que tem por objetivo representar todos os fatos e fenômenos passíveis de serem relacionados ao espaço terrestre, sob a forma de mapas e cartas.

ARNBERGUER (1970), argumenta que cartografia é a ciência da lógica, da metodologia e técnica do design, confecção e interpretação dos mapas e outras formas cartográficas de expressão, as quais são capazes de reproduzir uma imagem espacialmente correta da realidade. (LIMA, 1999, p. 42-44).

Excetuando-se a definição da ONU de 1949, que entende a cartografia apenas como elemento de produção de mapas no que se refere às diversas etapas para o recolhimento dos dados e apresentação das representações, todas as outras definições de diferentes autores catalogadas por Lima (1999) trazem um traço em comum, que é a idéia de representação da realidade, ou seja, a tarefa da cartografia seria a de comunicar uma informação acerca do espaço e da realidade. Esse ponto reflete o movimento de renovação conceitual pelo qual passava a cartografia que começa a se desvincular do caráter meramente técnico e passa a expressar-se a partir da comunicação.

Segundo Gomes (2004):

Harley identificou três sinais de uma mudança em curso na História da Cartografia no período, decorrentes do moderno pensamento cartográfico: o interesse no significado das palavras mapa e cartografia, ou seja, na discussão conceitual que seria o futuro motor da renovação da História da Cartografia: a abordagem dos mapas como artefatos, e a ênfase nos processos técnicos de sua produção e; a abordagem dos mapas antigos como meio de comunicação. (GOMES, 2004, p. 69).

Ainda discutindo o conceito de cartografia, Joly (1990, p. 7) coloca que: “A cartografia é arte de conceber, de levantar, de redigir e de divulgar os mapas”. A partir da definição desse autor é possível levantar alguns pontos para discussão. No

que se refere a conceber mapas, a cartografia se coloca como elemento base de gestação desses elementos de representação, ao mesmo tempo ela levanta os dados para a produção dos mesmos, redige-os e divulga na sociedade. Todo o processo de produção do mapa passa pelo recorte do cartógrafo, e ele privilegia, dependendo dos seus objetivos, das suas cosmovisões ou da sua formação humana, os elementos a serem representados no mapa.

Assim, o mapa é o elemento chave para discutirmos a história do conhecimento cartográfico e as respectivas “epistemologias” desses mapas ao longo do processo de produção do espaço geográfico. Para isso faz-se necessário levantar algumas questões sobre os mesmos: O que é um mapa? Que elementos ele carrega? Como se constrói uma representação cartográfica? Ela é um produto meramente técnico ou também carrega elementos do imaginário social do cartógrafo?

Joly (1990, p. 7) define o mapa como: “[...] uma representação geométrica plana, simplificada e convencional, do todo ou de parte da superfície terrestre, numa relação de similitude conveniente denominada escala.”. O caráter intencional do processo de produção de uma representação do espaço é um elemento já posto, tanto no que se refere a convenção quanto a escala, que respondem as questões: Como representar? E o que representar? Porém, o que estaremos discutindo em nossa pesquisa é como em cada época foram produzidas representações diferenciadas do espaço que carregam elementos presentes no imaginário do cartógrafo.

Gomes (2004), refletindo sobre os elementos que estão subjacentes aos mapas, coloca que:

Esse artefato é um meio de comunicação que permite a transmissão visual de informações que se prestam também a manipulações retóricas (persuasão, engano, sedução, decisão). Tanto por sua complexidade semiótica como pelas instâncias sociais que o produzem, utilizam ou controlam, o mapa é um instrumento de duplo poder, no qual a eficácia não se reduz a representação objetiva de um fragmento da superfície. (GOMES, 2004, p. 72).

Esse conjunto de elementos, que dão configuração ao mapa, expressam a concepção de espaço do cartógrafo, acabando por interferir no contexto da representação de espaço. Discutindo o conceito de representação Matias afirma que:

A representação pode ser entendida como um conceito filosófico que identifica um processo pelo qual uma determinada linguagem procede a substituição de um elemento, permitindo com isso a transmissão do conteúdo significativo desse mesmo elemento para outro lugar que não aquele de origem. (MATIAS, 1996, p. 78).

Para discutir o conceito de representação em geografia é preciso pensar as relações existentes entre o espaço e os seus respectivos observadores, vale ressaltar que quando falamos em observação estamos nos referindo a interação do indivíduo com o espaço, que faz com que ele produza um conjunto de concepções acerca do mesmo. A representação, nesse sentido, é uma informação acerca de um determinado espaço, tendo como base um olhar e práticas sociais sobre o mesmo.

Teixeira (2004) afirma a existência de um ramo do conhecimento geográfico dedicado a compreender essas representações espaciais, nas palavras da autora, esse ramo é denominado de: geografia das representações. Ela teria como função:

[...] entender os processos que submetem o comportamento humano, tendo como premissa que este é adquirido por meio de experiência (temporal, espacial e social), existindo uma relação direta e indireta entre essas representações e as ações humanas, ou seja, entre as representações e o imaginário, revolucionando a gênese do conhecimento, permitindo-nos compreender a diversidade inerente as práticas sociais, as mentalidades, aos vividos. (TEIXEIRA, 2004, p. 215).

Nessa perspectiva, esse ramo do conhecimento geográfico se preocupa em compreender como e por que o homem constrói e construiu determinados tipos de representações acerca do espaço, tendo como referência as relações de tempo, espaço e sociedade de cada época. É preciso evidenciar que sempre existiu uma preocupação com as representações em geografia, inicialmente essa preocupação foi cartográfica, e depois estendeu-se aos domínios da lingüística, comunicação, cultura, valores, significados e ideologia. Essas relações seriam mediadas pelo imaginário social, ou seja, pelas concepções de tempo, espaço e sociedade de cada grupo social em épocas distintas (TEIXEIRA, 2004). Ainda discutindo as relações entre as representações e o espaço, Teixeira (2004), afirma que:

A aparência e a essência implícitas na organização espacial se integram, permitindo desvendar como as sociedades a utilizam e transformam, a partir das relações socioculturais e econômicas que estabelecem. Ao resgatar o vivido e as subjetividades, atribui-se à análise espacial maior amplitude para desvendar aspirações e valores pertinentes aos grupos humanos, refletindo-se na organização espacial. (TEIXEIRA, 2004, p. 216).

É nesse sentido que destacamos como as representações cartográficas trazem uma concepção de espaço inerente a um discurso social posto para uma determinada época, seja ele geográfico ou educacional porque é construído numa determinada conjuntura inerente a esses aspectos.

As representações espaciais advêm de um vivido que se internaliza nos indivíduos, em seu mundo, influenciando seu modo de agir, sua linguagem, tanto no aspecto racional como no imaginário, seguidas por discursos que incorporam ao longo da vida. (TEIXEIRA, 2004, p. 221).

Entendemos, dessa forma, que a representação não é a realidade em si, mas um produto dessa apresentado por um sujeito, autor da representação. Relacionando essa questão com o livro didático, partimos do seguinte pressuposto: quando o autor faz as escolhas dos recortes, convenções e escalas que apresenta no livro didático, ele o faz de forma a expressar sua cosmovisão acerca da geografia e, conseqüentemente, do ensino dessa disciplina.

Essa cosmovisão é mediada pelas relações do imaginário. Daí a importância de compreender em que dimensão esse elemento está presente nos mapas dos livros didáticos de geografia. A partir disso enxergaremos o caminho percorrido pelo autor para construir suas representações acerca da disciplina escolar. É nesse sentido que estruturamos nossa discussão, demonstrando como um mapa é a expressão de um imaginário geográfico e como o livro didático assimila essa dimensão que propaga um discurso para a disciplina escolar. Consideraremos mais a fundo essas questões adiante.

A idéia de representação espacial guarda, como um dos principais elementos, as relações entre imaginário e os discursos sociais elaborados ao longo da história. Faz-se necessário, nesse contexto, compreender melhor os elementos que permeiam a construção do imaginário. Japiassú e Marcondes, em seu Dicionário Filosófico, colocam um conjunto de significados para o termo imaginário:

Que existe apenas como produto da imaginação, que não tem existência real. 2. Em um sentido mais específico, é o conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo. 3. A fenomenologia existencialista de Sartre considera o imaginário ou o “ato de imaginar” como a capacidade que tem a consciência de nadificar o real, desligar-se da plenitude do dado e de romper com o mundo. [...] (JAPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 86).

Entendemos o imaginário como uma relação dialética de enxergar-se e de enxergar o outro a partir dos filtros sociais que influenciam o indivíduo ao longo da sua vida. Castoriadis discutindo o papel das significações imaginárias na sociedade afirma que elas têm o papel de responder a duas perguntas fundamentais: Quem e o que é a sociedade? Segundo ele, as respostas a essas perguntas não são dadas nem pela realidade nem pela racionalidade, mas pelo imaginário (CASTORIADIS, 1982).

Transportamos essa idéia para os mapas presentes nos livros didáticos de geografia. Entendendo que, é impossível enxergar os mapas como elementos meramente racionais ou como expressão efetiva do real, mas, faz-se necessário entendê-lo como um produto de um significado que o cartógrafo tem acerca do espaço. É a partir disso que ele alimenta as fontes de produção do mapa e, assim, transporta seu imaginário para a representação gráfica.

É preciso, nesse contexto, se pensar o mapa sob diversas perspectivas, uma vez que, ao longo da história, esse instrumento foi concebido de diferentes formas, estruturado segundo modelos diversos e representando diferentes fenômenos. Porém, um elemento se coloca de forma geral no que se refere ao mapa, é o princípio de representação espacial. Esse elemento é inerente aos grupos humanos na história, ou seja, os diversos grupos humanos empreenderam representações acerca do seu espaço, fizeram então, mapas. (TEIXEIRA, 2001; GIRARDI, 2003; MATIAS, 1996; ALMEIDA, 2004; OLIVEIRA, 2007).

Matias afirma que:

Seja qual for a definição que adotemos para os mapas, a grande verdade é que esse tipo de representação gráfica sempre esteve associada ao conhecimento geográfico. Qualquer consulta feita aos livros de história nos mostra que mesmo quando ainda não havia essa designação para esse conjunto de conhecimentos, posteriormente batizado geográfico, já se fazia presente uma intrínseca ligação entre o conhecimento sobre o espaço geográfico e a sua correspondente representação por meio de documentos. (MATIAS, 1999, p. 80-81).

A idéia de representar, de mostrar uma imagem acerca do espaço, uma cosmovisão, se liga as convenções, ou seja, um sistema de signos que garanta a todos a compreensão dessa representação na medida em que a mesma busca uma similaridade com o espaço representado. O mapa tem que ser expressão da realidade espacial, essa realidade é montada pelo cartógrafo, o produtor dos mapas,

principalmente a partir das imagens que ele tem do espaço. Segundo Laplantine e Trindade:

Imagens são construções baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores. Nós produzimos imagens porque as informações evoluídas em nosso pensamento são sempre de natureza perceptiva. (LAPLANTINE E TRINDADE, 1996, p. 8).

A forma como o cartógrafo percebe a realidade e o espaço estará presente nos seus mapas, nas suas representações. Essa relação se coloca como uma dupla saída, de um lado a concepção de real do cartógrafo ou o seu imaginário espacial, do outro lado a necessidade de expressar esse real através de um sistema de comunicação, um sistema simbólico.

Berguer (1987) discutindo o conceito de imagem afirma que:

Uma imagem é uma vista que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento, e conservada – por alguns momentos ou por uns séculos. (BERGUER, 1987 apud KATUTA, 2008, s.p).

Sob esse aspecto apontamos para o caráter dinâmico da imagem, sendo elemento de percepção a mesma pode ser conservada por um curto período de tempo, ou durante séculos. Nesse sentido, vale questionar: Que elemento faz com que a imagem seja conservada ou não? A própria dinâmica da sociedade, a conjuntura sócio-espacial e ideológica conserva ou descarta imagens. Katuta (2008) evidencia isso quando afirma que na Idade Média as imagens foram desvalorizadas devido à conjuntura do período para a cultura ocidental.

A idéia cristã de imagem como símbolo da idolatria, portanto, pecado, fez com que esses elementos fossem desprivilegiados nesse período. Colocamos que a própria produção de imagens perpassa essas questões, existem filtros sociais para a sua produção, que são produtos e produtores de imagens. Verificar que na Idade Média o homem dispensa as imagens é deparar-se com a existência de uma conjuntura sócio-espacial que faz com que ele estabeleça esse princípio. “[...] as imagens constituem-se em produções culturais importantes para o registro e a compreensão dos modos de ser do e no espaço [...]” (KATUTA, 2008, s.p).

A imagem é registro de um modo de pensar, de uma cosmovisão de uma representação acerca do espaço e da sociedade, ao mesmo tempo é usada para entender, ou seja, é usada na compreensão da estruturação da realidade. Por isso

afirmamos que ocorre uma dupla saída na relação entre a produção do mapa e a realidade do cartógrafo. O mapa, enquanto imagem é uma linguagem acerca do espaço, pois a partir da análise dessa imagem podemos ter acesso a determinadas informações presentes no mesmo. Sob esse aspecto Teixeira (2001, p. 268) argumenta que: “[...] todo tipo de linguagem é uma construção signica, portanto, um produto social, pois a consciência também é um produto social.”.

Castro (1997, p. 156) explica que a Terra como espaço de vivência do homem é fonte de significados e de símbolos do geográfico que contribuem para a construção do imaginário dos homens acerca do espaço. “Mais do que inspirador dos mitos e base da organização dos rituais que compõem o imaginário, o espaço é ao mesmo tempo continente e conteúdo dos seus signos e símbolos.

Sob este aspecto, ainda discutindo as relações entre o imaginário e o simbólico, Castoriadis afirma que:

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para ‘expressar-se’, o que é obvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais. (CASTORIADIS, 1982, p.154).

É nesse sentido que Laplantine e Trindade (1996, p.14) afirmam que: “O imaginário, como mobilizador e evocador de imagens, utiliza o simbólico para expressar-se e existir e, por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária.”. Porém, é preciso que se diga que o mapa foi criado para ser um elemento de representação do espaço, objetivando fornecer informações sobre a superfície terrestre de forma precisa, objetiva e neutra (TEIXEIRA, 2001).

Contudo é impossível que as concepções do autor não permeiem o processo de mapeamento, uma vez que, é ele, o cartógrafo, que alimenta as informações que estão contidas nos mapas (LIMA, 1999). E, mesmo quando ele não elabora os mapas, faz escolhas que estão de acordo com sua cosmovisão e de todo o conjunto de grupos sociais de sua época. O mapa é então a expressão simbólica do imaginário social do cartógrafo e de toda uma época e constitui-se em um registro de uma dada geografia e das relações que os grupos sociais mantêm com o espaço.

## 1.4 Alguns recortes acerca da história da cartografia

A história da cartografia, ciência, arte ou conhecimento da produção de mapas, é tão antiga quanto o processo de produção do espaço, uma vez que, sua representação serve de base para facilitar a ocupação. Para debatermos os conceitos e objetivos da cartografia é preciso que a pensemos, não como uma técnica, mas como um conhecimento que se transformou ao longo da história apoiada nos modos de produção vigentes e períodos diversos.

Segundo Almeida:

[...] a elaboração dos mapas não é determinada apenas pela técnica; os mapas expressam idéias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes. A produção cartográfica sempre esteve ligada a interesses políticos e militares, influências religiosas e mesmo a questões práticas, como, por exemplo, a navegação. Os mapas, portanto, só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos o que significa entender também os limites técnicos de cada época, evitando o equivoco de confundir essas limitações políticas. (ALMEIDA, 2004, p. 13).

Douglas Santos (2002) buscando compreender o processo de estruturação da categoria geográfica espaço ao longo da história coloca a necessidade de contextualizar historicamente o pensamento acerca dessa categoria, uma vez que, em cada época há uma metafísica diferenciada. E complementa:

[...] Do ponto de vista cartográfico, o que pode nos servir de referência fundamental é que todos os mapas conhecidos em todos os momentos da história representam de uma maneira ou de outra, a leitura de mundo da sociedade que os construiu (e ainda constrói) e são, portanto, potencialmente capazes de nos oferecer elementos de leitura da cosmologia subjacente a seus autores. (SANTOS, 2002, p. 21, 25).

É preciso então compreender os contextos sob os quais se desenvolveram as representações para compreendermos as noções de espaço que os cartógrafos tinham em períodos diferenciados. Elementos como o imaginário, representação e discursos sociais estão subjacentes às representações cartográficas que são um produto da busca pelo conhecimento acerca do espaço.

Faz-se necessário dizer que não pretendemos esgotar a discussão, intencionamos fazer alguns apontamentos sobre a história da cartografia, correndo o risco de omitir momentos e mapas importantes. Mas o que objetivamos é apresentar



um conjunto de representações e refletir a respeito do seu contexto de produção, a partir dos elementos que interferem no processo de produção do espaço em diferentes épocas.

Iniciemos pelos gregos. É sabido que os gregos possuíam um notável saber geográfico “[...] a descoberta da esfericidade da Terra, a definição de trópicos e zonas climáticas e a construção de mapas orientados por projeções cartográficas” (LIMA, 1999, p.18). Essa busca por conhecer e representar o espaço vivenciado por esses povos, fez com que os mesmos empreendessem um conjunto de representações cartográficas. Inferimos que a idéia de produzir mapas com projeções estava ligada à necessidade de exatidão no processo de navegação, já que havia necessidade de constante comunicação entre as cidades-estado gregas.

Ao mesmo tempo, essas representações traziam elementos míticos como os que podemos verificar na (Figura 1), na impossibilidade de explicar objetivamente o processo de movimentação dos ventos, os gregos representavam-no a partir da mitologia, com a figura do deus Éolo, que regularia a partir de um conjunto de outros deuses o movimento, a direção e os tipos de ventos da terra.



Figura 1: Mapa de Ptolomeu do século I.  
Fonte: Marinho (2003, p. 6)

A figura desse deus aparece na Odisséia de Homero que, sendo punido pelos deuses teve sua frota de embarcações desviada de Ítaca, que era seu destino

e casa. É possível observar também que o enfoque na representação é do foco do mundo grego, ou seja, a centralidade estava colocada no mar mediterrâneo e nas cidades-estado, dando margem para perceber o mundo conhecido naquela época, já que esse mapa é um mapa-mundi.

Já na Idade Média, foram elaborados mapas em formas de cruz, como os mapas T-O (Figura 2), que mostravam a influência da Igreja Católica no processo de produção do conhecimento e, conseqüentemente, nas representações existentes acerca da realidade como um todo (CARVALHO, 2006). Katuta (2008) descreve esses mapas da seguinte maneira:

Os mapas TO ou mapas de roda foram produzidos na Idade Média. Os mais antigos que ainda hoje existem datam do século VIII. “A letra O representa simbolicamente um anel ou um oval, no qual se acha normalmente inscrito um T que resulta da subdivisão esquematizada em três continentes.” (Dreyer-Eimbcke, 1992: 47). Estão representadas no mapa a Ásia – porção superior –, a África – porção inferior direita do observador – e por fim, a Europa. Verifica-se que a Terra Santa, onde estão apresentados Adão, Eva e a serpente, está situada na porção superior do mapa, orientado sempre para o Oriente, em função da valorização desta espacialidade na cosmologia cristã. (KATUTA, 2008, s.p).

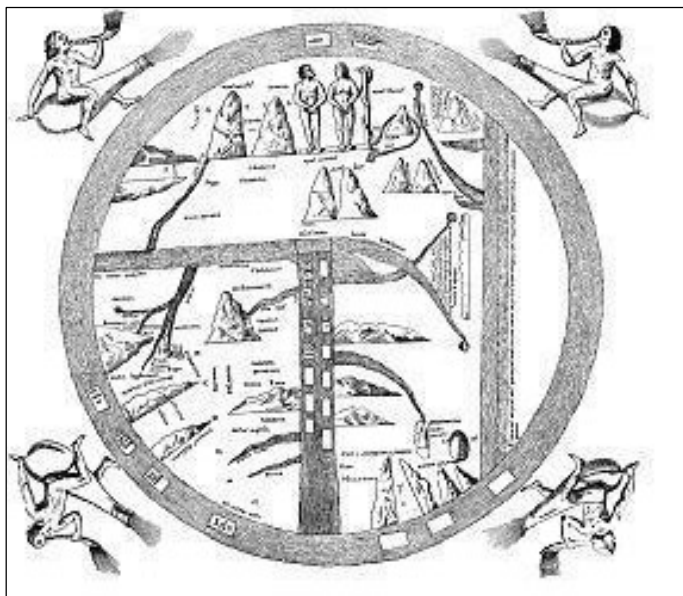


Figura 2: Mapa “T em O”  
Fonte: Katuta (2008).

Sob os mapas na Idade Média, Matias (1996, p. 38) afirma que: “Não se admira o fato de que nesse momento os principais construtores e usuários de mapas

sejam religiosos (São Jerônimo, São Isidoro de Servilha, São Bento, dentre outros)". Vemos, dessa forma, a transposição dos elementos do imaginário dos cartógrafos expressos nas representações do espaço do período em questão.

Refletindo sobre o pensamento medieval, Santos (2002, p. 38) afirma que: "[...] O plano discursivo não tem como objetivo central conferir ao pensamento qualquer tipo de legitimidade no sentido de tornar-se operacional para a cotidianidade". A produção de mapas estava, nesse contexto, desvinculada de uma prática de localização, eram expressões do pensamento da época. É interessante notar como os elementos que compõem a sociedade da época podem ser inferidos a partir dos mapas ou de qualquer outra produção cultural. A vida no feudo não exigia grandes deslocamentos, não havendo, desse forma, uma demanda por mapas com projeção e carregados de elementos religiosos. Sob esse aspecto Katuta (2008, s.p.) coloca que:

[...] daí a cartografia da Idade Média ser uma testemunha ocular da espacialidade hegemônica cristã. A palavra de Deus escrita na Bíblia, essencial para o entendimento do mundo à época, era uma base de dados fundamental para a construção de mapas TO. Conseqüentemente, para entendê-los e interpretá-los, é necessário um certo domínio da cosmologia cristã presente na Bíblia, especificamente do Gênesis, livro do Velho Testamento.

As transformações do modo de vida do medievo irão repercutir na concepção e representação de espaço que se tinha à época. Nas palavras de Santos (2002, p. 46): "[...] as mudanças ocorridas na cotidianidade feudal geram novos desafios e as respostas aos novos dilemas impõem outras perspectivas em relação a concepção de espaço até então vigente". Quando as necessidades em relação ao espaço se modificam há, necessariamente, uma modificação nas formas de pensar essa entidade e, portanto, de representá-la.

Inicia-se, nesse período, um conjunto de navegações desenvolvidas no próprio continente europeu ou próximo ao mesmo e, conseqüentemente, uma busca por exatidão no processo de localização para a navegação. Surge então um conjunto de mapas conhecidos como cartas-portulano. Comentando sobre as cartas-portulano, Santos (2002, p. 51) afirma que: "[...] Quem a confeccionou possuía a intenção explícita de representar um território considerando medidas precisas e, portanto, uma localização toponímica igualmente precisa". Isso pode ser notado pela presença de linhas retas que convergem entre si e pela presença de rosas dos

ventos, que indicam a necessidade de locomoção e de localização, como podemos notar na figura 3.



Figura 3: Carta-portulano

Fonte: <http://yoquesebarcelona.files.wordpress.com>

Matias (1996, p. 40) a que:

A preocupação com uma representação de ordem eminentemente prática fazia com que esses documentos apresentassem características bastante diferentes daquelas dos mapas até então produzidos. A preocupação com a exatidão das informações representadas conduziu ao desenvolvimento de técnicas bastante evoluídas para a época, por exemplo, o uso da bussola, da rosa dos ventos, de verdadeiros sistemas de redes, etc.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, observamos (Figura 4), um mapa do século XVI, representando o mundo. Os mapas condensavam, de um lado, o sistema de projeções necessário as grandes navegações e, de outro, figuras originárias dos mapas de Ptolomeu, que são as representações de figuras que buscavam explicar as dinâmicas dos ventos (Figura 1).

A principal referência da cartografia nesse momento é retomada da obra clássica de Ptolomeu que, embora apresente erros em relação ao conhecimento já acumulado, será bastante difundida e utilizada. Sua obra, sobretudo os mapas, constitui a verdadeira base do renascimento do conhecimento cartográfico. (MATIAS, op. cit. p. 41).





Figura 4: Mapa de Francesco Rosselli, primeiro a mostrar o mundo inteiro.  
Fonte: Marinho (2003, p. 11).

Isso pode ser justificado devido à busca por certa concepção de objetividade nas representações, ao mesmo tempo em que buscavam a recuperação do pensamento grego a partir do movimento Iluminista. Ao mesmo tempo notamos a ampliação do mundo conhecido, o que evidenciava o processo de expansão da apropriação do espaço por um mesmo grupo social em escala mundial. Sob esse aspecto Lima (1999, p. 24) coloca que:

As grandes navegações em busca de novas terras só são alavancadas graças ao surgimento de uma burguesia mercantil, interessada em ampliar sua margem de lucro, e ao fortalecimento do Estado, com a centralização do poder monárquico. Além disso, o ideal missionário, principalmente dos países ibéricos, para catequizar os povos infiéis das terras distantes funciona como justificativa ideológica para a expansão.

Evidencia-se dessa forma, como os contextos nos quais as sociedades se realizam, desdobram-se no processo de produção de representações que são uma expressão dos seus modos de vida e das suas especificidades. Esses elementos são de diversas ordens, econômicas, culturais, políticas, técnicas e espaciais, entre outros.

A seguir apresentamos um mapa-múndi atual, que foi elaborado a partir da projeção de Mercator. Nas palavras de Santos (2002, p. 110):

Mercator, na verdade imagina o planeta como uma esfera perfeita e projeta-a sobre um plano para que assim ela possa ser vista. Há, portanto, uma deformação proposital da imagem para que entre a escala de observação cartográfica (pequena escala) e a fenomênica

(1:1) o ato de deslocamento permaneça o mesmo. Em outras palavras, Mercator erra para que os marinheiros possam acertar.



Figura 5: Projeção de Mercator  
Fonte: Marinho (2003, p.18)

Poderíamos dizer que esse mapa (Figura 5) não teria nenhuma influência do imaginário social de hoje, ou até mesmo que ele seja neutro. Porém, entendemos que a projeção utilizada já apresenta uma vinculação a uma determinada concepção “eurocêntrica” de mundo, uma vez que, a Europa aparece ampliada ao mesmo tempo em que a ausência de elementos culturais, como figuras, ilustrações ou desenhos, denota o uso de determinados princípios da ciência moderna, como a busca pela neutralidade e pela objetividade. Katuta (2005, p. 7247) afirma que:

Na perspectiva científica moderna de mapa, fundada na concepção do espaço cartesiano-newtoniano-kantiano, são poucas as sociedades humanas que possuem mapas. Esse entendimento me parece insustentável, dado que, a própria sobrevivência dos seres humanos implicou, necessariamente, na constituição e teceduras de cartografias, mapas e geografias com graus de congruência com o real, adequados a cada formação social, cosmologia e modo de produção.

A própria idéia de desenvolver um sistema de projeções cartográficas baseados em técnicas modernas de levantamento cartográfico, o aprimoramento de convenções, a busca pela neutralidade e operacionalidade do mapa denota uma posição, uma representação sobre e do espaço geográfico presente no imaginário do cartógrafo. Quando Mercator desenvolve uma projeção que busca conservar as

formas na região equatorial, (área onde estava ocorrendo os grandes descobrimentos) podemos ter idéia de como o contexto daquela época explica a busca de representações do espaço eficientes para os fins que a sociedade coloca.

Esse conjunto de mapas, ora apresentados, serve para que possamos enxergar os mapas como produto da realidade criada a partir do imaginário do cartógrafo e não como um elemento neutro em si. Ou seja, é preciso desvendar o imaginário geográfico do cartógrafo para que possamos entender a sua noção de espaço. “Desvendar o imaginário significa, pois, revelar o substrato simbólico das ações concretas dos autores sociais, tanto no tempo, como no espaço.” (CASTRO, 1997, p. 167). Sob esse aspecto Katuta (2005, p. 7246) afirma que:

Subjacente a toda cartografia existem diferentes cosmologias e concepções de espaço que não são as mesmas, porque o modo de produção, bem como as relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio que os circundam e suas territorialidades são diferentes, conseqüentemente, seus mapas e geografias serão diferentes.

A análise desses mapas que marcam a história da cartografia, de forma geral, nos oferece subsídios para empreendermos uma análise dos mapas que se encontram nos livros didáticos de geografia no Brasil no referido período. Nossas análises buscarão compreender os contextos sobre os quais se deram os mapeamentos, os elementos históricos, geográficos, educacionais, econômicos, políticos e sociais que interferiram na estruturação da cartografia escolar. Partiremos então da perspectiva do mapeamento, tendo como pano de fundo o desenvolvimento da disciplina escolar geografia no Brasil.

Para dar conta desses elementos faz-se necessário compreender como e por que o processo de construção histórica da educação nacional, leva ao surgimento da geografia no currículo escolar. Bem como as mudanças processadas na disciplina desde o seu surgimento, 1837 até ao aparecimento em 1913 dos mapas nos livros didáticos de geografia do ensino secundário. Analisaremos, dessa forma, no próximo capítulo, como as mudanças que processam na disciplina escolar geram o surgimento da cartografia nos livros didáticos de geografia.

## CAPÍTULO II A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA NO BRASIL NO SÉCULO XIX: ALGUMAS PALAVRAS SOBRE MAPAS E LIVROS DIDÁTICOS

### 2.1 A educação no Brasil antes de 1837: onde estava a geografia?

O desenvolvimento da Educação do Brasil tem início em 1549 com a chegada do padre Antônio Manuel da Nóbrega, que cumprindo a ordem do Rei Dom João III, migrou para a Colônia brasileira em busca de empreender a conversão dos indígenas a fé católica. Saviani (2008) discutindo as questões relacionadas a estruturação das idéias pedagógicas no Brasil, afirma que o desenvolvimento de práticas educativas nesse período objetivava subsidiar a colonização. “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2008, p. 26).

O autor argumenta que para que o Brasil se configurasse como um espaço de desenvolvimento das relações capitalistas em voga no período era necessário uma reestruturação cultural. Essa reestruturação, que visava a assimilação dos recursos econômicos do mundo descoberto (colonização), só poderia se dar a partir da docilização do indígena, a partir da assimilação de valores culturais europeus (catequese), que representava um entrave a assimilação dos recursos. Porém para empreender a catequese, era necessário que o indígena aprendesse essa nova forma de vida e de relações, e a forma mais coerente de empreender esse processo era a educação.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação dos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2008, p. 29).

É nesse sentido que essas três palavras-processos se articulam, para dar unidade aos objetivos colocados para a Educação, tendo como pano de fundo os



interesses no Estado capitalista como elemento orientador. Notamos que ao longo dos anos, essas relações se tornam cada vez mais evidentes e re-significam os saberes escolares, mas não os determinam, no sentido de se efetivarem em sua totalidade nas práticas.

No que se refere ao desenvolvimento de propostas educacionais no período colonial destacamos, inicialmente, o pensamento de dois jesuítas que se orientavam por perspectivas diferenciadas de catequização: Antônio Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. O primeiro entendia que era necessário, primeiro, sujeitar os indígenas para posteriormente catequizá-los, para isso ele propunha o ensinamento da língua portuguesa, ofícios e a cultura de forma geral, a partir disso haveria a conversão. O segundo entendia que a conversão antecedia o processo de sujeição, nesse contexto, o desenvolvimento da catequese deveria se dar na língua do indígena, visando impor a religião e conseqüentemente a cultura portuguesa ao índio. (SAVIANI, 2008).

A institucionalização da educação jesuítica no Brasil se daria a partir da implantação do Ratio Studiorum no ano de 1599. Esse plano de estudos representou uma base para o desenvolvimento do ensino em todos os colégios da ordem jesuítica. Nas palavras de Saviani (2008) esse plano de estudos concebia uma organização da atividade educacional a partir da distribuição em classes, exercícios escolares e incentivos ao aprendizado. Interessante notar como as características de organização e burocratização desse plano de estudos se enquadram na dinâmica de desenvolvimento do sistema capitalista em desenvolvimento naquele momento

Sobre o Ratio Studiorum, Rocha (1996) comenta:

[...] Apresentava uma coerência interna perfeita. Os seus organizadores tiveram o máximo cuidado com todos os detalhes referentes as normas, disciplina, conteúdo, metodologia, material didático, texto, hierarquias, tempo, etc. [...] (ROCHA, 1996, p. 122).

Nesse plano de estudos a geografia não figurava como disciplina autônoma, mas se encontrava diluída nas disciplinas que trabalhavam língua, gramática e matemática. É notável o uso de textos clássicos, referentes aos conhecimentos geográficos dos gregos, da geografia para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação e de cálculos matemáticos a partir dos contextos de dimensões e esfericidade da Terra.

Rocha coloca essas questões nos seguintes termos:

A primeira *Ratio Studiorum* negou à geografia, no currículo proposto para o ensino médio (e mesmo para superior), o estatuto de disciplina autônoma. A aprendizagem de conhecimentos geográficos, nos mostra França (1952), se dava concomitantemente com a aprendizagem de leitura, versão e comentários dos autores clássicos (ROCHA, 1996, p. 123)

Notamos que o ideal de formação dos jesuítas se descola dos indígenas para uma elite colonial, com a colonização já se consolidando e o desenvolvimento do sistema capitalista estava em franca expansão era necessário formar uma elite erudita para guiar politicamente a Colônia, no que se refere à ocupação de altos cargos junto a Coroa. A Igreja enquanto instituição de grande poder, no período em questão, vincula os seus interesses a forma como desenvolve a educação. Inicialmente os índios são catequizados, posteriormente se desvincula desse objetivo para formar uma elite colonial preparada para empreender o domínio desse território.

Essa organização dá-se a partir das disciplinas que constam no currículo, todas voltadas para o desenvolvimento das humanidades e da cultura clássica. O curso que correspondia aos estudos inferiores, que compreendia ao Ensino Secundário, condensava as seguintes disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média e gramática inferior.

Comentando essas questões, Saviani afirma que o plano de estudos contido no *Ratio* era universalista e elitista e explica:

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Esse plano de estudos seria suplantado pelo estabelecimento das aulas régias. A partir da ascensão do Primeiro Ministro português Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal e da expulsão dos jesuítas das terras portuguesas. “Por meio do alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela coroa.” (SAVIANI, 2008, p. 82). Esses eventos estavam vinculados as práticas despóticas e aos ideais iluministas, que orientavam o ministro português. Essa reforma marca uma nova forma de organização do ensino e da educação nacional.

O ensino secundário passa a ser desenvolvido em sistema de aulas régias, ou seja, aulas individuais das seguintes disciplinas: Latim; Grego, Filosofia e Retórica. No que se refere a metodologia de ensino dessas disciplinas, praticamente não houve alteração em relação ao que já era desenvolvido pelos jesuítas, dado o fato de que os mesmos formaram uma grande quantidade de indivíduos que constituíam o clero secular e seriam os mesmos que se tornariam, em grande parte, os professores régios.

Porém, as mudanças promovidas pelo Alvará de 28 de Junho de 1759 iam além, e introduziam elementos a mais no processo de estruturação da educação nacional. Isso pode ser verificado a partir do estabelecimento de concursos públicos para professores e para elementos de formação dos mesmos para o desenvolvimento do ensino. Sobre esse aspecto Saviani (2008, p. 89), comentando as ações da coroa no momento posterior a promulgação do alvará, coloca que:

[...] E já em 28 do mesmo mês ele lançou o primeiro edital convocando os candidatos ao novo magistério a se apresentarem para, após análise dos dados referentes à disciplina pretendida e, sendo o caso, de experiência anterior no magistério, serem submetidos aos exames de capacitação e de conhecimentos correspondentes a disciplina escolhida.

De forma geral, o estabelecimento das aulas régias visou a retirada da Igreja da condução da educação nacional, objetivando a estruturação de uma educação laica, que estivesse voltada ao desenvolvimento dos ideais liberais do capitalismo. Essas transformações não apresentaram grandes repercussões do ponto de vista da prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, já que, como já foi dito, os professores régios foram formados, em sua grande maioria, pelos jesuítas.

Notamos, que até então, a geografia não se estabelecia enquanto disciplina nos currículos oficiais, nem do *Ratio Studiorum*, nem do Alvará de 28 de Junho de 1759, apesar de compor os conteúdos de outras disciplinas. Acreditamos que as razões para essa ausência estão relacionadas aos objetivos que o Estado tinha para a Educação de forma geral. Uma vez que mesma voltava-se muito para o desenvolvimento de uma cultura clássica, objetivando formar a classe burguesa em franco processo de expansão no continente europeu.

A constituição dos Estados-nação europeus levou a busca pelo desenvolvimento de uma identidade para a população. Anterior a esse processo, o

poder de união e identidade do povo estava centrado nos Reis e na atuação do militarismo que sufocava qualquer ideal separatista. Com os ideais iluministas e liberais que levaram a emergência da classe burguesa e a submissão dos Reis, a manutenção da unidade política dos Estados deveria se dar a partir da ideologia. Essas reorientações políticas, que se dariam durante todo o século XIX, viriam a empreender mudanças sociais e, conseqüentemente, educacionais que levariam a implementação de um conjunto de saberes na escola que buscariam inculcar ideologias para manutenção da ordem social, a geografia nesse contexto serviria como saber estratégico.

Vlach (1988) discutindo o processo de constituição do Estado-nação alemão no fim do século XVIII e início do século XIX afirma o forte papel que a escola e, em especial, o ensino de geografia tiveram para o processo de desenvolvimento de uma ideologia do nacionalismo patriótico. Segundo essa autora a afirmação do território alemão como representatividade da unidade do povo sob o mesmo espaço garantiu a unidade do território e a manutenção da ordem burguesa.

Yves Lacoste, discutindo o processo de constituição da disciplina escola geografia na França, afirma o uso ideológico que esse saber teve na formação de uma idéia de pátria. Esse autor chama esse saber de “geografia dos professores” e afirma seu forte caráter ideológico e não reflexivo. Nas palavras do mesmo se fazia um uso ilustrativo do mapa, não dando margem para a compreensão dos fenômenos que se processavam no espaço (LACOSTE, 1988).

No Brasil não seria diferente, a escola e o ensino de geografia só assumiriam relevo e maior expansão, quando se dá o processo de constituição enquanto Estado desvinculado de Portugal. Por isso Pombal não rompe com o modelo clássico, vinculado ao despotismo esclarecido, o ministro português defende apenas o liberalismo econômico, mas mantém a ordem social elitista. Da mesma forma o currículo das colônias permanece orientado pelo pensamento clássico, até porque a educação na colônia estava voltada para a elite dominante.

Analisando as modificações ocorridas na educação brasileira após a chegada da família real no ano de 1808, Rocha (2006) afirma que não houve alterações significativas no que se refere ao desenvolvimento do ensino secundário, tendo permanecido as aulas régias para esse nível de ensino. O mesmo autor

comenta que as mudanças significativas se deram no ensino superior e técnico, na tentativa de criar subsídio de mão-de-obra para sanar as deficiências intelectuais do Brasil de forma local.

Destacando-se como um dos principais elementos da nova sociedade política brasileira, os letrados tiveram a função de assumir o quadro geral da administração e da política. Se antes eles eram formados em Coimbra ou outras Universidades européias, a partir daquele momento, a formação dos quadros técnicos e administrativos deveriam ser realizados aqui mesmo, daí decorrendo o surgimento das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, ambas em 1827. (ROCHA, 1996, p. 138).

Já no que se refere à geografia no período imediatamente posterior a vinda da família real para ao Brasil, ela ainda se encontrava na mesma situação, sendo tratada como conteúdo a ser abordado em outras disciplinas nas aulas régias a partir do trabalho com textos clássicos. Porém, com a publicação em 1817 da *Chorographia Brasílica* o Padre Manuel Aires de Casal, tem-se uma produção em geografia de base local, ou seja, uma produção geográfica do Brasil. Essa obra tem uma característica mnemônica, enumerativa e descritiva do espaço brasileiro, não sendo guiada por uma perspectiva científica, porém, influenciou boa parte das produções didáticas em geografia ao longo do século XIX. Comentando essas questões Rocha (1996, p. 133) levanta os seguintes argumentos:

Não podemos nos furtar de afirmar que grande foi a contribuição desta obra, para que muito tardiamente a influência da geografia moderna se fizesse notar, tanto nos estudos geográficos que foram realizados por autores(as) brasileiros, como também no que diz respeito a penetração da renovação metodológica exigida para o ensino de geografia com base nesta nova concepção. A geografia aqui produzida e ensinada, por muito tempo, ficaria restrita a nomenclatura, à simples enumeração e à descrição puramente formal e acrítica.

Em 1822, quando o Brasil se torna independente de Portugal, o Imperador Dom Pedro I, pede a Assembléia Nacional Constituinte que elabore um capítulo que trate da instrução pública nacional. Justifica-se essa preocupação com a necessidade da implantação de um conjunto de escolas públicas pelo território nacional. Nesse contexto a Comissão de Instrução Pública da Assembléia Nacional Constituinte, lança edital para que sejam apresentadas propostas para a estruturação da educação nacional, havendo inclusive o estabelecimento de um prêmio para que apresenta-se a melhor proposta (SAVIANI, 2008).

Com a dissolução da assembléia e a outorga da Constituição de 1823, esse ideal de formação de um plano geral para a educação nacional não vigora. Essa constituição limitou-se a colocar um artigo que previa a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Não havendo preocupação alguma no texto com o ensino secundário. Discutindo essas questões nos anos que seguem a outorga da constituição de 1823, Saviani (2008, p. 124) afirma que:

Reaberto o parlamento em 1826, retomou-se a discussão do problema nacional da instrução pública. Entre as várias propostas sobressaiu o projeto encabeçado por Januário da Cunha Barbosa, também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Melo e Antônio Ferreira França, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias.

Nessa proposta de estruturação da educação nacional, o elemento que corresponde ao “ginásio” estaria relacionado com o ensino secundário que seria organizado posteriormente com a criação do Colégio Pedro II. A proposta de José Cardoso Pereira de Melo e Antônio Ferreira França foi rejeitada e em contrapartida foi aprovada a Lei de 15 de outubro de 1827 que cria a Escola de Primeiras Letras. Desse modo, ensino secundário ainda estava sendo desenvolvido a partir de aulas avulsas e a geografia ainda não figurava como disciplina autônoma nesse período. É somente com a criação do Colégio Pedro II que essa disciplina passaria a constar do currículo desse nível de ensino, tendo como objetivo, nessa estrutura educacional, desenvolver uma cultura geral acerca da geografia do Brasil.

O incentivo dado ao processo de gestação da educação superior no Brasil, principalmente no que se refere aos cursos de Medicina e Direito, está relacionada, como já foi dito, a necessidade de formar localmente os indivíduos necessários a sobrevivência burocrática do Brasil. Nesse sentido, o ensino secundário, que ainda estava pautado nas aulas avulsas, servia como caminho de entrada nos cursos superiores. Essa forma de ingresso era conhecida como exames de preparatórios e correspondia a uma seleção para ingresso dos cursos superiores. A geografia e a história, ainda não figuravam como disciplinas autônomas, mas eram tidas como conhecimentos solicitados para os exames de preparatórios. (ROCHA, 1996).

Nesse momento que antecede a institucionalização da geografia enquanto disciplina escolar no currículo oficial do Brasil faz-se necessário levantar alguns

pontos para discussão. Entre os pontos principais, é primordial destacar: como e por que a preocupação do Estado nacional com a organização de um sistema de ensino? Por que a geografia a partir desse momento figuraria enquanto disciplina escolar, já que até então não esteve entre os conhecimentos ditos primordiais para a formação da sociedade dos períodos anteriores a 1837? Que relações se colocam entre Educação, Estado, Economia e Geografia na construção de planos de educação nacional que serão organizados em leis, decretos, atos e currículos? Esses questionamentos orientarão o debate que desenvolveremos no tópico seguinte.

## **2.2 A institucionalização da geografia no currículo escolar brasileiro**

Para discutir a institucionalização da geografia no currículo nacional, faz-se necessário apontar algumas questões referentes às relações entre Geografia, Educação e Estado. Essas ligações nos permitem pensar os motivos e a forma como a disciplina aparece e se desenvolve no Brasil. Nesse sentido, nos apoiamos principalmente em Vlach (1988). Na sua dissertação de mestrado, essa autora aponta os elementos ideológicos de surgimento e configuração do Estado Capitalista e a forma como esse sistema se apóia na Escola para se reproduzir enquanto naturalidade e disfarçar suas ideologias, destacando a geografia como elemento privilegiado para a construção da Idéia de Nação brasileira.

É preciso compreender que o sistema capitalista estabelece a separação entre os elementos que compõem a realidade, dando a idéia de não existência de relações entre os mesmos é o caso das separações entre homem e natureza; aparência e essência; conteúdo e método, etc. Assim, cria as instituições que se configuram como idéias acerca da realidade, essas idéias se tornam reais a partir dessa ideologia e não nos permitem enxergar as raízes das contradições inerentes ao sistema.

Colocando a escola como elemento, inclusive privilegiado na visão da autora, por excelência de transmissão da cultura, ela aponta um conjunto de momentos da história em que a escola moderna, desde o seu surgimento no século XV, é usada para empreender uma formação social, no sentido de garantir que as

idéias do sistema capitalista sejam reproduzidas a partir do desejo de moldar o homem ao trabalho.

Nesse momento a autora se apóia em idéias foucaltianas para apontar o estabelecimento da disciplina na escola como um elemento derivado do ideal de trabalho do sistema capitalista em expansão. Assim, estabelecendo horários, posturas, silêncios, tarefas e punições a escola “acostumaria” as futuras gerações ao desenvolvimento das atividades fabris, que é o cerne de desenvolvimento do capitalismo nos séculos XVIII e XIX.

Parece-nos claro que o poder (disciplinar) voltou suas atenções para controlar o corpo – individual e coletivamente – no sentido de adestrá-lo, enquanto força de trabalho para uma sociedade que estava irrompendo sobre a “capa” da igualdade formal dos homens [...] A normalização de professores e alunos acabou interessando, ao longo do século XIX, a um macro-poder: o do Estado-nação burguês em constituição/consolidação, deixando claro que, a partir de um determinado momento, as estratégias e tecnologias do poder disciplinar no e sobre o espaço escolar, atingindo diretamente professores e alunos (enquanto indivíduos, mas também enquanto conjunto homogêneo, o que é particularmente válido em relação aos últimos, pois a classe tornou-se homogênea, embora o lugar de cada aluno pudesse variar constantemente, em decorrência das regras da máquina de ensinar), passaram a oferecer um significado político e econômico que caminhava ao encontro dos interesses daqueles que dirigiam o projeto histórico vencedor. (VLACH, 1988, p. 19-20).

A reprodução dessa citação nos garante a compreensão da forma como se processaram as relações entre Estado e Sociedade para a criação da Escola enquanto instituição de controle social e de reprodução da burguesia enquanto classe social dominante. Não estamos negando a participação das demais instituições na condução da reprodução da ideologia, mas, afirmando a sua posição privilegiada nesse processo.

Porém o desenvolvimento do sistema garante a formação de um saber para as elites, como elemento de dominação das classes que serviriam ao trabalho de forma alienada. O saber por excelência destinado às elites para subsidiar a dominação das classes trabalhadoras seria o saber “acadêmico”, ele garantiria o conhecimento acerca dos elementos que constituem o espaço no regime capitalista, possibilitando a dominação da sociedade por duas vias: controle do tempo pela escola e controle do espaço a partir do conhecimento do mesmo fornecido pela ciência (VLACH, 1988).



Nesse processo de reconhecimento do espaço para estabelecer o domínio da natureza por parte do sistema capitalista e da classe burguesa, a geografia é tida como um saber por excelência que pode garantir elementos que possibilitem essa dominação. Conhecimento sobre os diversos espaços, descrição das áreas de atuação econômica, localização de recursos, mapeamento dos espaços, são elementos com os quais a geografia pode contribuir para com o Estado burguês. Nas palavras de Vlach (1988, p. 29):

O interesse, a necessidade de dominar a natureza provocou, sem dúvida, o seu esquadrinhamento, através da observação, da classificação, da mediação, da localização. O homem, um dentre os elementos naturais (como era mais freqüentemente considerado), não escapava dessa operacionalização.

Porém, no que se refere ao desenvolvimento do ensino de geografia na escola para as classes populares, esse saber perde o seu caráter dinâmico e se centra em enumerações de elementos naturais. O professor passa a repetir em sala um saber desinteressado que é produzido numa outra esfera e, dessa forma, não tem significação para os alunos. Yves Lacoste chama esse saber escolar de “Geografia dos Professores” e acrescenta, comparando essa geografia com a produzida pela burguesia a partir da Academia:

A outra geografia, a dos professores, que apareceu a menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente, essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá atenção a uma geografia que lhe parece tão perfeitamente inútil. (LACOSTE, 1988, p. 31).

Vlach (1988), nesse contexto afirma que esse tipo de conhecimento, desvincula o processo de produção do saber da sua esfera social. Não há, dessa forma, a construção de conhecimento, mas a reprodução desinteressada das simplificações dos conhecimentos produzidos na Academia. Nas palavras dessa autora esse tipo de geografia serviu na França para a formação de uma ideologia do nacionalismo patriótico, ou seja, o conhecimento superficial da população com os

elementos que compõem o espaço nacional, o que levaria a identificação com esse espaço e o sentimento de pertencimento, ou seja, o patriotismo.

É fundamental compreendermos a estruturação da geografia escolar na França, uma vez que o Brasil importou o modelo da escola francesa. Sendo, dessa forma, paralelos, mas não iguais, os caminhos de desenvolvimento da disciplina escolar nesses dois espaços. A partir dessas questões, Rocha (1996, p. 145) afirma que:

Foi da França, que se transplantou o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se esta afirmativa é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do Império e mesmo nas primeiras décadas do período Republicano da nossa história [...] No primeiro regulamento fixado para o Colégio Pedro II, datado de 1838, foi introduzido, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, em substituição a mera reunião de aulas régias em um só prédio [...].

Comentando os processos que levaram a fundação do Colégio de Pedro II como ideal da educação nacional, Haidar (2008, p. 93) afirma que a criação dessa instituição “[...] equivale, de certo modo, ao pensamento oficial acerca da natureza e dos objetivos do ensino secundário.”. Segundo essa autora, o Estado começava a colocar o desejo de empreender uma fiscalização as aulas avulsas que estavam sendo ministradas sem qualquer supervisão. Deste modo, criando uma instituição que serviria de base para estruturação do ensino secundário no Brasil, se estabeleceria um controle sobre o funcionamento da educação e possibilitava a vinculação aos objetivos do Estado burguês.

Interessante notar como a discussão metodológica francesa do ensino não era uma novidade no Brasil, pois em outro momento o modelo de desenvolvimento do ensino francês já tinha sido implantado. Isso ocorreu a partir da implementação do *Ratio Studiorum*, o modelo curricular dos colégios jesuítas. Anterior a estruturação do *Ratio* vigorava na Europa um método de ensino e educação conhecido como modos *italicus*. Acerca dessa abordagem metodológica que vigorou até o final do século XV e início do XVI, quando são fundadas as escolas de humanidades que se destinavam a formação burguesa, Saviani (2008, p. 50-52) esclarece:

Seu nome deriva do fato de que era o método utilizado na região italiana. Caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e

nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito. Basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação.

Podemos notar a contrariedade desse método de ensino e organização do cotidiano escolar com o processo de desenvolvimento do sistema capitalista em voga a partir do século XVI e com os interesses da classe burguesa. A idéia de inexistência de um programa contraria totalmente a necessidade de controle ideológico colocado pela burguesia para as classes populares nos períodos posteriores (Séculos XVII, XVIII e XIX). A não existência de um currículo orientado por temas que são pré-requisitos para outros temas entra em conflito com o ideal de disciplinarização do espírito, no sentido de formação ideológica, colocado para a escola burguesa.

É extremamente coerente afirmar que as razões pelas quais esse método não foi mantido pelos inicianos da Companhia de Jesus, pelas Aulas Régias ou pela estruturação do Ensino Secundário a partir da criação do Colégio Pedro II, estão relacionadas à incongruência do mesmo com as demandas colocadas para a Escola a partir do século XVI.

Interessante notar também que essa organização do ensino antecede as revoluções burguesas do século XVIII. Entendemos que isso acontece devido as necessidades da Igreja, grande empresa capitalista, de estruturar a educação a partir dos ideais da economia. Isso se deve devido ao fato de a mesma ser uma grande possuidora de terras naquele período, havendo a necessidade de racionalização dos recursos. No Brasil, isso pode ser exemplificado a partir da própria expulsão dos mesmos, quando as denúncias de vantagens lucrativas dos clérigos levam a sua expulsão do reino português a partir da ascensão do Marques de Pombal, no século XVIII.

Outro método de ensino desenvolvido a partir do século XVI, que suplantou o *modus italicus*, foi o *modus parisienses*, originário da Universidade de Paris. Esse método influenciaria toda a estruturação da escola burguesa nos próximos séculos, devido ao fato de suas características se enquadrarem no sistema

de dominação ideológica preconizado pela burguesia para a Escola. Saviani (2008, p. 52) afirma que:

Diferentemente do *modus italicus*, o *modus parisiensis* de ensinar comportava, como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivos ao trabalho escolar [...] Pode-se considerar que o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão de níveis de escolarização constituindo as séries e programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor.

Notamos a partir dessa definição do *modus parisiensis*, as razões pelas quais esse método passa a ser utilizado nas escolas jesuítas e depois nas escolas laicas do século XVIII e XIX tanto na Europa quanto no Brasil. Ele comporta os ideais de formação que a sociedade da época demandava a partir dos interesses das classes dominantes. Fica evidente, nesse contexto, que não foi por acaso que o Brasil importou o modelo francês de educação e de geografia, isso se deu, tanto a partir das características educacionais que esse modelo comportava, quanto a partir do discurso geográfico que o mesmo trazia.

Não podemos afirmar se, no Brasil, a geografia serviu ou não para o desenvolvimento de uma ideologia do nacionalismo patriótico ao longo do século XIX e primeira metade do século XX do ponto de vista das práticas dos professores em sala de aula e da repercussão desse discurso nos materiais didáticos, porém alguns estudos já foram desenvolvidos sobre esta temática (VLACH, 1988). Mas, vamos fazer algumas discussões que nos possibilitarão compreender as contradições existentes acerca dessa idéia.

Vlach (1988) aponta que os caminhos percorridos pela disciplina escolar geografia no Brasil, se assimilaram aos caminhos da disciplina na França. Ou seja, que a institucionalização da geografia, a partir da criação do Colégio Pedro II (similar aos liceus franceses, criados anos antes) em 1837, objetivou inculcar a idéia de pátria na população, com o objetivo de manter a unidade nacional a partir do desenvolvimento de uma geografia desinteressada. Esse culto a pátria feito pela disciplina e a ausência de conhecimentos aprofundados garantiria os objetivos patrióticos.

Porém Rocha (1996) discorda em alguns pontos desse posicionamento da autora anteriormente citado. Tal autor secundariza o desenvolvimento do patriotismo

como objetivo fundamental da inserção da geografia no currículo nacional. Segundo o mesmo, os conteúdos geográficos ministrados nas escolas secundárias brasileiras não tinham profundidade suficiente pra inculcar um patriotismo nos alunos, dado o seu caráter de mera nomenclatura. Argumenta também que a forma como os estudos em geografia eram desenvolvidos não possibilitavam ter contato maior com os conhecimentos sobre o Brasil.

[...] geralmente os conteúdos programáticos dessa disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil [...] (ROCHA, 1996, p. 149).

Era comum, nesse contexto, dada a quantidade de informações que eram passadas por essas disciplinas e pela curta carga horária que era destinada a mesma, o não cumprimento do programa em sua totalidade. Isso prejudicaria os alunos no sentido de vivenciar os conteúdos referentes à geografia do Brasil. Apenas em 1854 com o desdobramento dos conteúdos de corografia e história do Brasil é que os conteúdos de geografia tiveram um espaço mais amplo. Seria contraditório para o Estado, dessa forma, buscar o desenvolvimento de uma ideologia de patriotismo a partir de uma disciplina e não garantir significância da mesma no currículo prescrito (ROCHA, 1996, p. 150).

Outro ponto levantado por Rocha (1996) em relação a discordância com Vlach (1988) se refere ao fato de que, mesmo com a reforma empreendida em 1857, que criou uma disciplina de corografia do Brasil, ela foi alocada no 4º e 5º ano do curso secundário do Colégio Pedro II, períodos que eram marcados pela baixa frequência dos alunos.

Se a pretensão principal dos legisladores era fazer desta disciplina instrumental fundamental no processo de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, pensamos que a sua presença deveria ter sido garantida no maior número de séries possível e preferencialmente naquelas que seus objetivos ideológicos pudessem alcançar o maior número possível de estudantes. (ROCHA, 1996, p. 151).

Questiona também o fato da maior parte dos compêndios destinados aos alunos serem versões traduzidas de livros escolares franceses, como então desenvolver um patriotismo para o Brasil com livros que trazem, em sua grande parte, assuntos sobre a França? Destaca-se ainda o fato de que, a maior parte da

população não freqüentava as escolas secundárias brasileiras, como então essa ideologia seria difundida?

Interessante notar como Vlach (1988), na introdução ao terceiro capítulo de sua dissertação, que é questionada por Rocha (1996), acaba respondendo essa última questão, “[...] De tal forma que a ideologia do nacionalismo patriótico não chegou, até a quarta ou quinta décadas do século XX, a atingir o povo (a grande massa da população brasileira), na verdade excluído do direito a educação” (VLACH, 1988, p. 80). É contraditório então apontar que existiu um ideal do estado em desenvolver tal ideologia.

Comentário interessante faz Albuquerque, quando advoga que a ideologia do nacionalismo patriótico só é incorporado ao discurso da disciplina escolar a partir do momento em que os manuais começam a ser produzidos no Brasil e por brasileiros, o que ocorre apenas no fim do século XIX.

Desse modo, podemos considerar que nos livros didáticos de geografia que eram utilizados nas escolas brasileiras, especialmente no início do século XIX, havia poucas referências a geografia do Brasil, tanto por falta de fontes e dados para os autores de livros didáticos, quanto por que os livros eram elaborados fora do país e, muitas vezes, traduzidos sem uma adaptação a sua realidade. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 166).

A partir das questões levantadas acerca dos objetivos e configurações colocadas para o surgimento da geografia no currículo do Colégio Pedro II, buscaremos compreender o teor dos conteúdos dessa disciplina no momento do seu surgimento e ao longo do século XIX. Já evidenciamos que são inegáveis as relações entre o Estado, a Educação e a Geografia na constituição de uma ideologia de dominação para as classes populares e de domínio para a burguesia. A partir das questões levantadas por Rocha (1996) acerca dos posicionamentos de Vlach (1988) com relação aos objetivos colocados para a geografia no que se refere ao seu surgimento em 1837, acreditamos que:

1 – É inegável que houve a importação de um modelo francês, que buscava o desenvolvimento do patriotismo na França, a partir da presença da geografia no currículo, como bem nos mostra Yves Lacoste. O Estado Brasileiro, incorporando o modelo desse país, nos faz pensar que esses elementos se reproduziram da mesma forma no Brasil. Porém, a mera inserção da geografia no currículo prescrito (o que só ocorre de forma autônoma a partir de 1856 (já que desde 1837, no currículo do

Colégio Pedro II, a geografia era ministrada junto com a disciplina de história), não significaria o desenvolvimento dessas idéias nacionalistas no currículo real do ensino secundário brasileiro;

2 – Uma baixa quantidade de alunos freqüentava as escolas, além do mais, como já foi apontado, os livros utilizados eram em sua maioria franceses, como poderiam desenvolver um ideal patriota sobre o Brasil?

3 – Como um conjunto desinteressado de conhecimentos acerca do Brasil presentes nos livros didáticos, poderia despertar um ideal patriótico na escola, já que os poucos livros de geografia traziam apenas dados corográficos acerca do país, muitos deles, inspirados ainda na Geografia de Aires de Casal, que não tinha nenhuma vinculação com a geografia moderna, já em franco desenvolvimento da Europa;

A partir desses três pontos levantados, acreditamos que existiu, principalmente no final do século XIX, no momento em que os livros de geografia começam a ser produzidos no Brasil e sobre o Brasil, um discurso acerca de um nacionalismo patriótico na escola tendo a geografia como uma das bases, porém, o mesmo não apresentou coerência interna, no sentido de amplitude dos conteúdos relacionados ao Brasil, nas práticas dos professores e mesmo nos mapas aplicados ao ensino de geografia, como veremos posteriormente.

Essa incoerência pode está relacionada ao fato de que este Estado brasileiro criado em 1822, foi desenvolvido ainda por um sistema de dominação do Império português e a divulgação de ideais patrióticos de forma sistemática levariam a irromper os ideais republicanos que contestariam a ordem imperial vigente. Esse elemento colocava o Brasil em posição diferenciada, já que o mesmo não tinha vivenciado experiência republicana como a França e teve uma constituição imposta pelo Estado recém formado. Isso nos leva a concordar com Rocha (1996, p. 153) quando afirma que:

Sem dúvida alguma, se pretendeu, em alguns momentos da história brasileira, que a geografia escolar contribuísse para incutir a ideologia do nacionalismo patriótico tão necessária que era para a expansão das relações capitalistas no país (a exemplo do período em que vigorou o Estado Novo e as políticas estatais eram marcadamente nacionalistas, inclusive as voltadas para o campo educacional). Porém as evidências históricas nos levam a crer que não foi esse o principal objetivo que motivou os nossos legisladores,

quando resolveram incluir o ensino dessa disciplina, pela primeira vez, em nossas escolas.

Explicitadas essas questões acerca dos motivos e contradições referentes a institucionalização da geografia no currículo prescrito do Brasil no século XIX, faz-se necessário compreender as características dessa geografia e como ela se relacionava com os mapas no período em questão. Apresentaremos, no ponto a seguir, como os mapas (e mesmo a ausência dos mesmos) nos possibilita compreender a noção de espaço e geografia da sociedade brasileira no século XIX, tendo a Educação como elemento subjacente a partir da relação com a criação do Colégio Pedro II em 1837.

### **2.3 A geografia escolar e o livro didático no século XIX: sobre a presença da cartografia**

Entendido que a geografia escolar, só de forma incipiente, apenas no fim do século XIX, e manifestando incoerências internas em relação aos conteúdos e aos currículos, desenvolveu uma ideologia do nacionalismo patriótico durante o período imperial, faz necessário questionar: Que geografia era ensinada? Ela fazia uso de mapas? Quais as características desses mapas? Esses questionamentos balizam nossa discussão e nos possibilitam compreender a configuração da disciplina e uso dado as representações cartográficas, bem como a forma como essas representações expressavam os conhecimentos geográficos da época.

Vlach (1988, p. 133) afirma que:

Ensinava-se uma geografia muito semelhante à registrada pelas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e que certamente vinha sendo acentuada, desde que o Pe. Manoel Aires de Casal publicara, em 1817, sob patrocínio oficial, a Corografia Brasilica, que sequer acompanhou o esforço de Humboldt e Ritter, que lhe eram contemporâneos, no sentido de tornar a geografia uma ciência.

Essa obra é marcada pelo seu caráter nomenclatural e mnemônico, o autor faz um inventário do quadro natural das províncias, considerando a povoação. Faz um levantamento com dados exaustivos e considerando a divisão das províncias a partir dos rios. Não há na obra uma interligação entre os dados



colocados, sendo os mesmos apresentados de forma estanque. Comentando essa obra, Vlach coloca que:

Esta geografia, em ultima análise, sequer poderia ser denominada de descritiva, dado que seu autor apenas enumerou fatos e anotou a nomenclatura de fenômenos geográficos, muitas vezes erroneamente; por conseguinte, ficou muito distante dos debates científicos da época, aos quais os “pais da geografia científica” não estiveram alheios; especialmente Humboldt. Entretanto era a que se reproduzia nas pouquíssimas escolas do país [...] (VLACH, 1988, p.135-136).

Albuquerque contesta o posicionamento de Vlach (1988) afirmando que não se fazia, durante o século XIX, apenas uma geografia descritiva e meramente inspirada em Aires de Casal. Segundo a autora, alguns autores de livros didáticos se basearam em obras científicas européias, anuários e mesmo nos clássicos da geografia, como Humboldt, e afirma:

No Compêndio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil, Thomaz Pompeu de Souza Brasil (1859) afirma usar como referencia teórica para elaboração do seu compêndio as seguintes publicações: Anuário de Garnier. Almanak de Gotha, Revista dos Dous Mundos, Jornaes Literários e Científicos para a parte política do mundo. Para explicar os fenômenos astronômicos e físicos , acrescentou notas ilustrativas tiradas das obras de Humboldt, Ganot, Lecoq, Moureau de Jones, Malte brun, Bouvillet e outros. Sobre o Brasil, recorreu as revistas do IHGB, mas também fez levantamentos juntos aos presidentes das províncias e as pessoas importantes, em virtude da imprecisão dos dados existentes (ALBUQUERQUE, 2009, p. 165).

A autora em questão indica que a *Corografia Brasílica* de Aires de Casal não era o único referencial para a produção de livros didáticos de geografia do século XIX. Rocha comentando aspectos relativos a primeira edição do livro de Pompeo Brasil (1859), afirma a forte influência de Aires de Casal na base teórica do manual, defendendo a idéia de que a geografia brasileira no período imperial Brasil esteve fortemente referenciada em Casal.

Apesar de ser um compêndio de Geografia do Brasil, boa parte da obra se dedica aos estudos generalistas sobre os diferentes países do globo. Na parte referente ao Brasil, o autor se baseia na obra de Aires de Casal, a *Corografia Brasílica*, limitando-se a transcrever informações nela contidas, realizando, entretanto, algumas leves modificações, ou eliminando dados, que por conta da desatualização, não poderiam continuar sendo mantidos. Como na obra que lhe inspirou, este compêndio se prestou a veicular uma geografia meramente descritiva, sem preocupação nenhuma com a análise científica dos fenômenos abordados (ROCHA, 1996, p. 158).

O processo de constituição da geografia escolar brasileira ao longo do período Imperial destacou-se a partir do seu caráter mnemônico, descritivo e enciclopedista. Pessoa comentando a configuração dos manuais franceses que eram utilizados no Brasil para empreender o ensino dessa disciplina afirma que os mesmos não se diferenciavam da forma como fora elaborado o livro de Pompeo Brasil (1859). Esses manuais seguiam o mesmo padrão de elaboração e traziam as mesmas características geográficas.

Com relação aos compêndios oriundos da França, designados para serem utilizados nas aulas de geografia, podemos dizer que, embora declarando-se obras renovadas, nada mais era do que sucursal dos modelos de compêndios produzidos por Aires de Casal. Citamos como exemplo o livro de Amadeo Moure e Malte Brun, *Tratado de Geographia Elementar, Physica, Histórica, Eclesiástica e Política do Império do Brasil*, editado em Paris no ano de 1861. Encontramos nesse livro os mesmos retrocessos deparados em outras obras utilizadas no Brasil, como falta de informações curiosas e atraentes para os alunos, simplificação de textos, cansativas enumerações informais de fatos isolados relacionados a nomes de rios, serras, vegetação, minerais, divisão política, etc. (PESSOA, 2007, p. 36).

Vemos, dessa forma, que os livros didáticos de geografia do século XIX, mesmo não baseados apenas na *Corografia Brasileira* de Aires de Casal, acabavam por reproduzir o modelo nomenclatural e mnemônico da época. Porém, para que possamos empreender uma discussão acerca das relações existentes entre a disciplina escolar e os mapas nos livros didáticos de geografia no Brasil, faz-se necessário, inicialmente, compreender a dinâmica e o contexto sob o qual surgem os manuais didáticos. Bittencourt (2008, p. 23) discutindo a história do livro didático no Brasil afirma que: “A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o sistema educacional estabelecido.”.

Essa posição faz dele um elemento de grande complexidade, uma vez que surge na imbricação entre Estado, Educação e Sociedade. Relacionando esses pontos com a disciplina escolar geografia, entendemos que em cada período de desenvolvimento da mesma foram elaborados livros didáticos a partir das concepções do poder instituído, tendo como pano de fundo os debates educacionais de cada época. É sabido que a educação no sistema capitalista foi, desde sempre, voltada para atender os interesses do Estado e do capital, assim, primordialmente, são esses interesses, a partir da configuração social de cada época, que prevalecem nesses manuais. Eles refletem nesse contexto, o debate educacional, principalmente

por que no século XIX eram em sua maioria os professores que elaboravam os livros didáticos, bem como o discurso geográfico de cada período da disciplina escolar no Brasil. Nesse sentido, Silva coloca que:

O livro escolar, por isso, remete a um debate significativo sobre a educação brasileira, no que diz respeito às políticas do Estado, às ideologias, aos métodos, aos currículos. Em tais circunstâncias, falar do livro didático, ou melhor, estudá-lo, nem sempre é uma tarefa fácil ou agradável, pois se percebe que, pelo seu teor polêmico, pela associação que se faz a algo que envelhece ou desatualizasse rapidamente, ou ainda pela marca comercial que carrega [...] (SILVA, 2006, p. 34).

Fazendo um “estado da arte” das pesquisas sobre o livro didático, Choppin (2004) evidencia que existe uma grande complexidade nos estudos sobre o livro didático uma vez que ele adquire uma série de funções, coexiste com outros suportes educativos e envolve uma gama de agentes.

Sobre esse aspecto Fernandes (2004, p.513) afirma que: “Para entendê-lo, na sua função educacional, sua história e sua presença, entrelaçada na vida social brasileira é necessário considerar diferentes campos de estudo e privilegiar uma diversidade de fontes”. É nesse sentido que destacamos a importância de analisar os livros didáticos a partir dos mapas. Uma vez que ele possibilita entender, e ao mesmo tempo expressa, as relações entre os discursos educacionais do Estado, enquanto fiscalizador, doutrinador e comprador de livros didáticos, da escola enquanto espaço de produção de conhecimento baseado em grande parte nesses livros, do professor enquanto veiculador desse saber a partir de um saber disciplinar e do aluno enquanto elemento chave e objetivo de todo esse processo.

É a partir dessas relações entre esses elementos (Estado, Escola, Professor e Aluno) que se coloca a importância dessa discussão. Choppin (2004, p. 553-554) ressalta que: “[...] é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde a sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, conservação para as gerações futuras.”. Discutindo a complexidade dos livros didáticos e o seu caráter social, Faversani (2001, p. 12) afirma que: “Para analisar seu conteúdo, impõe pensar como ele é produzido e consumido, pensar essa obra como um produto social, mas do que simples registro”.

Nesse contexto, evidenciamos com base em Choppin (2004) que o livro didático assume quatro funções educacionais: Referencial, Instrumental, Ideológica e Documental. A função referencial se manifesta quando o livro é expressão de um determinado programa de ensino para um determinado contexto educacional, que se desenvolve a partir das necessidades ou das concepções acerca de um conjunto de conhecimentos que a mesma concebe como importantes para se passar a uma sociedade.

Enquanto instrumento o livro estrutura-se para subsidiar/auxiliar uma prática no que se refere às atividades e metodologias. A partir dessa função que o livro didático assume, damos conta das relações que se estabelecem entre o conteúdo presente no livro didático e as possibilidades de operacionalização pelo professor a partir dos seus objetivos, tanto educacionais, quanto para a disciplina escolar. Ao longo do século XIX a maioria dos livros didáticos de geografia segue o método dialogístico, que corresponde a uma enumeração das informações vinculadas pelo professor e a resposta que, obrigatoriamente, tem que ser dada pelo aluno.

Pessoa caracteriza essa forma como boa parte dos livros didáticos do século XIX se apresentavam, “[...] O método se caracteriza pela elaboração de perguntas e respostas simulando um diálogo constante entre o “mestre” e o discípulo, com o objetivo de tornar mais fácil a retenção da lição pela memória [...]”.(PESSOA, 2007, p. 35). Esse método pelo qual os livros didáticos eram elaborados no período em questão expressa um ideal do Estado em controlar o conhecimento que seria desenvolvido na escola, não dando margem para interpretações equivocadas da ideologia por ele vinculada.

Chartier (1990) evidencia que:

Para os intelectuais que se dedicam a projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, reprimir possíveis liberdades diante da palavra escrita, impressa. O leitor – professor, crianças e jovem – deveria abordar a leitura de forma homogênea, tendo uma compreensão exata das palavras, com um sentido único. Os temas deles residia, exatamente, nas possibilidades múltiplas que oferecem as práticas de leitura (CHARTIER, 1990, p. 122-124 apud Bittencourt 2008, p. 27).

Essa discussão nos encaminha para compreensão das formas pelas quais os livros didáticos foram estruturados durante o Império, havia um receio que os conhecimentos desenvolvidos na escola se desviassem dos objetivos colocados

pelo poder dirigente, mesmo que o ensino secundário fosse, no período em questão, exclusivo das classes mais abastadas da sociedade, sendo inclusive em boa parte em escolas privadas.

Entre nós, o secundário representava, igualmente, um meio de preservar privilégios e manter a separação entre a elite identificada com o mundo branco europeu e o restante da população, composta de mestiços negros e índios. Eram cursos reservados a alunos em condições econômicas favoráveis, conservando-se, sempre, como um curso pago. (BITTENCOURT, 2008, p. 49).

Esse ponto baseia a idéia de ideologia presente no livro didático, que cumpre a função de propagar um pensamento, uma visão, uma imagem do autor que corresponde às idéias do poder instituído, que se vale dos conhecimentos disciplinares disponíveis na época, para fundamentar seu sistema de dominação a partir da educação. Bittencourt (2008), comentando as questões relativas ao processo de nacionalização dos livros didáticos ocorrido, principalmente, no final do período imperial fundamenta a função ideológica presente no livro didático, quando argumenta que:

As propostas de 'nacionalização' da literatura escolar corresponderam ao período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação. (BITTENCOURT, 2008, p. 26)

Nesse contexto as mudanças na sociedade obrigam o Estado a interferir na elaboração e circulação de manuais didáticos, tendo como objetivo empreender uma vinculação ideológica de base nacionalista. Essa função assumida pelo livro didático fundamenta ao mesmo tempo outra colocada para o mesmo, referente aos manuais escolares enquanto documentos no sentido de serem a expressão e representação sobre a educação e o ensino de uma disciplina.

Relacionando essas funções que o livro didático assumo num determinado contexto educacional, tendo como objetivo vincular conhecimentos disciplinares que estão baseados em debates educacionais, que não dirigidos em grande parte pelo poder instituído. Como a geografia se comporta no que se refere ao tratamento de mapas nos livros didáticos do século XIX? Qual o teor educacional e geográfico das mesmas? Discutindo os elementos relativos às ilustrações nos livros didáticos de história no século XIX, Bittencourt expõe que:

As ilustrações nos livros didáticos favoreciam, portanto, de acordo com as concepções de aprendizado, uma forma de o aluno ter contato com situações mais concretas, não apenas para crianças, mas também para os jovens. Entretanto, pelas condições em que ocorreu o processo de construção da obra didática, as ilustrações serviam como um instrumento a mais na vinculação da cultura européia (BITTENCOURT, 2008, p. 197).

Na visão da autora em questão a disciplina de história, juntamente com a geografia e língua, tiveram papel primordial no desenvolvimento da ideologia do nacionalismo patriótico. Pensando nessa perspectiva, as imagens garantiriam um contato dos alunos com situações cotidianas, que os levaria a um processo de reconhecimento e identificação com o país. Porém, como a própria autora afirma, essas representações vinculavam a cultura européia, o que mostra, em certa medida, uma quebra com a idéia de difusão do patriotismo.

Bittencourt (2008, p. 197) comentando as deficiências dos livros didáticos de geografia durante o século XIX no Brasil coloca que: “[...] os de geografia traziam uma dificuldade complementar com a questão das representações espaciais, condição que tornava imprescindível a apresentação de mapas.”. A autora entende os mapas como elementos que possibilitam contato dos alunos com um aspecto mais palpável do espaço. Porém, é preciso que se entenda que pouquíssimos livros do século XIX, para o ensino secundário, traziam mapas.

Essa configuração não estava ligada a inexistência de mapas detalhados acerca do Brasil, ou mesmo as dificuldades tipográficas, como ela coloca, para impressão de figuras, mas a configuração que a geografia assumia no século XIX, bem como o discurso educacional que estava posto, já que não colocava o mapa como uma ferramenta para a compreensão da dimensão concreta do espaço, mas voltava-se primordialmente, para o estabelecimento de nomenclaturas sobre as várias partes do mundo e mesmo do Brasil. O mapa da forma como era trabalhado em sala servia muito mais como um exercício de memória do que como uma representação do concreto.

Pompeu Brasil (1859) no seu livro “Compendio Elementar de Geographia Geral, e Especial do Brasil” justifica o fato de não ter mapas no seu livro didático devido à imprecisão das cartas existentes sobre o Brasil, bem como das dificuldades de impressão das mesmas. Sobre essa questão, nós levantamos outros elementos

para discussão acerca da configuração dos mapas nos manuais didáticos do século XIX. Baseado em Lorenz e Vechia (1998), ao analisarmos os currículos e programas de geografia do Colégio Pedro II, desenvolvidos entre 1850 e 1890 (fim do período imperial) notamos certa separação entre a geografia que se preocuparia com a descrição da Terra, e a cosmografia, que se aterias as questões mais ligadas a representação, formas da terra e coordenadas geográficas.

O currículo do colégio em questão, no ano de 1850, era composto por sete anos de estudos, ao final desses estudos o indivíduo era considerado Bacharel em Letras e poderia adentrar nas faculdades de Direito e Medicina. A geografia não constou apenas no primeiro ano do curso, estando presente nos seis anos subseqüentes. De forma geral, que geografia era essa que constava nesse currículo? No segundo ano do curso secundário, a geografia era colocada como “Generalidades” e trazia um inventário dos acidentes geográficos ligados aos aspectos da geografia física, de cada um dos continentes do mundo. “[...] Europa: seus limites; Países da Europa; Mares; Golfos; Estreitos; Ilhas; Penínsulas; Cabos e ístimos; Lagos; Serras e vulcões; Rios principaes [...]” (LORENZ e VECHIA, 1998, p. 24).

No terceiro, quarto, quinto e sexto ano do curso secundário, o currículo trazia em detalhe os acidentes geográficos dos continentes, acrescentando-se aos mesmos dados como populações, religiões e governos e divisões políticas. O Brasil, só apareceria no sexto ano, junto com o continente americano. No sétimo ano do curso a geografia era chamada de “antiga” e trazia aspectos nomenclaturais acerca das civilizações que antecederam a Idade Moderna. Notamos também, no sétimo ano, a presença da disciplina de Cosmographia e Chronologia, que a nosso ver contemplava os elementos relativos a representação do espaço. Existia uma desvinculação entre os conteúdos ministrados pela geografia e os elementos ligados a cartografia. As informações ligadas a representação espacial eram tidas, muito mais como conteúdo do que como metodologia, meio de estudo do espaço geográfico.

No programa de geografia de 1856, a disciplina é reduzida de seis para dois anos, sendo ministrada apenas no 6º e 7º ano, juntamente com a história, com o nome de “Geographia e Historia Antiga” e “Geographia e Historia na Idade Média”.

O programa trás elementos relativos a geografia da Grécia, Roma e aspectos ligados a cosmologia cristã. Evidenciando a desvinculação dessa geografia com os debates científicos que existiam na época. No programa consta como indicação de livro o Manual do Baccalauréat e o Atlas Delamarche (Figura 6), dando margem para afirmarmos a existência de um trabalho com mapas durante o período imperial.

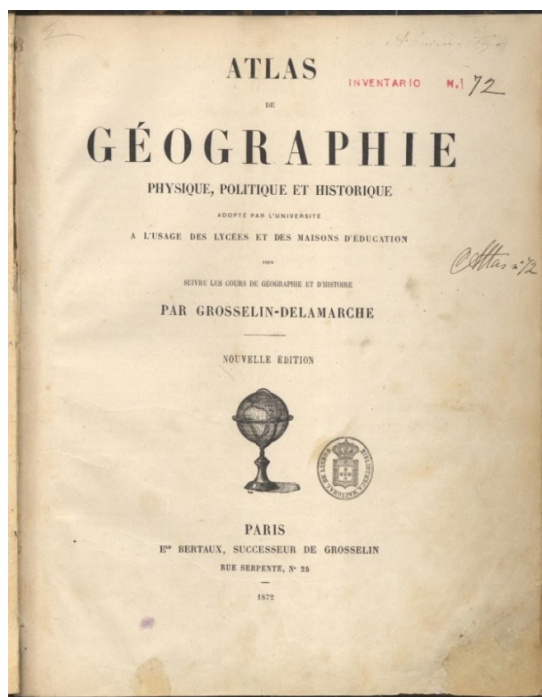


Figura 6: Capa do Atlas de Delamarche  
Fonte: Delamarche (1872).

Vale ressaltar que esses dois materiais eram estrangeiros, o atlas em questão não trás dados precisos acerca do Brasil, como então essa disciplina, a partir da cartografia, poderia contribuir para o desenvolvimento de um nacionalismo patriótico? O mapa (Figura 7) está presente numa edição de 1872 e trás a única representação de Brasil, a partir da representação de um conjunto de países da América do Sul, que o autor denomina de América Meridional.

O mapa apesar de trazer escalas e as coordenadas geográficas, não trás nenhum tipo de legenda ou de elemento que evidencie possibilidades de análises do espaço. Desse forma, esse mapas dão margem apenas para o estabelecimento do processo de localização e estabelecimento de nomenclaturas geográficas. Evidenciando o tratamento da cartografia no período imperial pela geografia em



duas vertentes, de um lado como conteúdo a partir das noções de coordenadas e formas da terra, intituladas sobre o rótulo de “Cosmographia” e como ferramenta ou metodologia de auxílio a memorização e localização, sem nenhum processo de reflexão acerca do espaço a partir do mapa.



Figura 7: Amérique Meridionale  
Fonte: Delamarche (1872)

No programa de 1858, a disciplina seria ministrada nos três primeiros anos do curso. No primeiro ano a disciplina se preocuparia em empreender uma explicação dos principais termos técnicos e das divisões do globo, o que deveria ser feito a partir de mapas cosmográficos e de mapa-mundi em forma de mural. O tratamento de mapas expostos na sala de aula como elementos fixos é uma constante no século XIX, o que evidencia mesmo o caráter até decorativo que esses instrumentos adquirem na escola. Nesse contexto o professor deveria trabalhar os elementos de localização e memorização de países a partir dos mapas fixados nas paredes.

No segundo ano seriam estudadas Ásia e África, a partir do Atlas Delamarche e no terceiro, Europa, América e Oceania, a partir do mesmo material. Esse atlas trazia mapas de todo o mundo, porém como as mesmas características do mapa apresentado anteriormente e servindo apenas como elemento de memorização e localização dos países em função dos acidentes geográficos, como mares, oceanos, cadeias de montanhas, etc. que eram trabalhados pela geografia.

Manuel Pereira de Moraes Pinheiro sugere em seu livro didático *Elementos de Geographia Universal – Geral e do Brazil e Especial de Pernambuco para a Infância Escolar da Província de Pernambuco*, (1875) um método para o desenvolvimento do ensino de geografia, colocando a memória como principal objetivo a ser concretizado. Notamos, nesse contexto, a idéia de “cópia” de mapas, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da memória dos nomes dos países e continentes, além, é claro dos elementos relativos aos acidentes geográficos.

Methodo Theorico, decorando os alunos as lições; e um Methodo Prático, fazendo-os reproduzir da pedra ou no papel as cartas geographicas geraes e particulares relativas as lições; consegui dois fins utilitários: o 1º gravar-lhes na memória – Aquillo que haviam aprendido em theoria; o 2º aprenderem alguns rudimentos do desenho linear (PINHEIRO, 1875, 5)

No programa de 1862 a geografia estaria presente nos quatro primeiros anos do curso secundário e desenvolveria no primeiro ano desenvolveria atividades ligadas a localização, dos continentes e dos países dentro dos continentes. No segundo ano, conceituações gerais da geografia, como: planícies, planaltos, mares, lagos, etc. Já no terceiro ano se preocuparia com aspectos ligados as questões políticas, formas de governo, religião e com elementos ligados a representação do espaço, como latitude e longitude, localização e distribuição de climas. No último ano questões ligadas a geografia e aos astros seria relacionadas a partir da cosmografia.

De forma geral, os conteúdos desse programa seguem a idéia colocada nos outros programas, o que o diferencia é que nos outros as obras utilizadas eram estrangeiras, nesse programa a uma sugestão de utilização das “postilas” do professor, ou seja, o professor desenvolveria seu próprio material que seria impresso e trabalhado com os alunos.

Gasparello (2006, p. 4) discutindo os aspectos relativos às re-significações assumidas pelos manuais didáticos de história ao longo do século XIX, afirma mesmo, a possível existência de uma transposição didática no período:

Em muitos, o texto apresenta uma linguagem que evidencia uma exposição oral ou uma leitura de *apostilas* especialmente preparadas para as finalidades de ensino. Nesse sentido, a configuração da *história escolar* no século XIX pode revelar aproximações com o conceito de transposição didática, na medida em que o *saber histórico erudito* passava por um processo de transformação e de adequação ao ensino pelos professores e outros agentes ligados à administração escolar.

A mesma autora afirma a existência de dois momentos para a produção didática no século XIX no Brasil, o primeiro que predomina até a década de 1860, baseado em manuais estrangeiros e materiais produzidos pelo professor e um outro período que vai da década de 1870 até 1890 onde predominam os manuais de autores brasileiros.

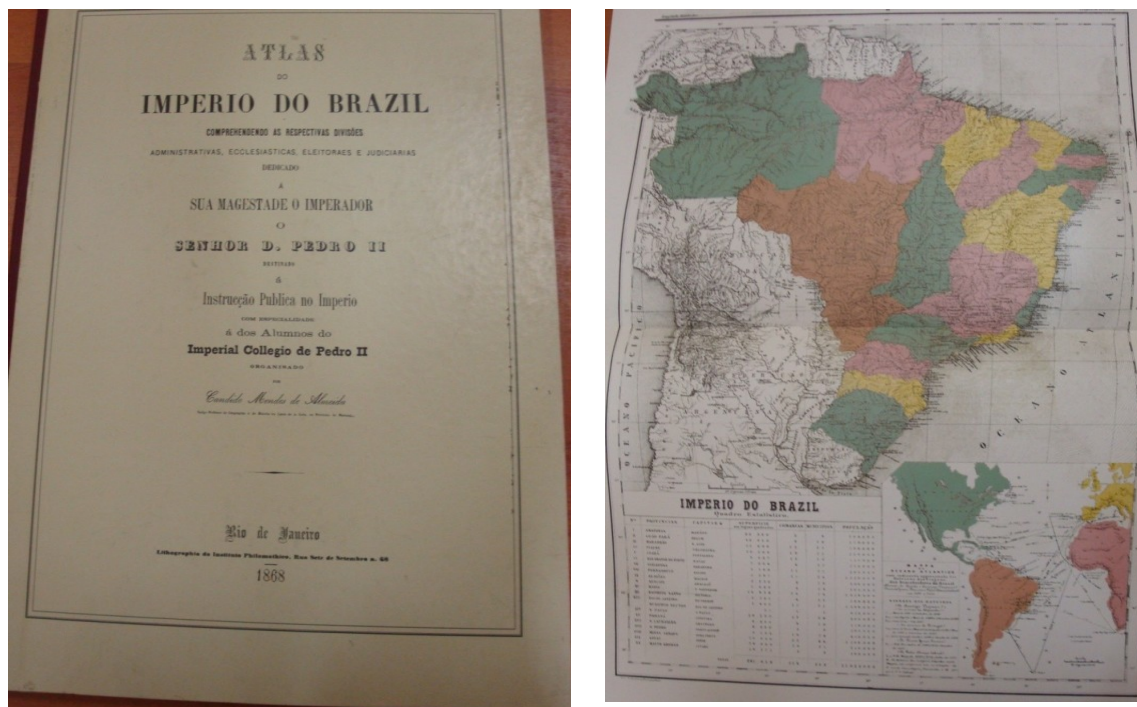
Nos programas de 1877, 1878, 1882, permanece a essência mnemônica e enciclopedista da disciplina escolar no currículo do Colégio Pedro II. Ou seja, há uma continuidade em relação aos programas anteriores, havendo apenas uma alteração na quantidade de anos que a disciplina aparece em cada programa (3 anos em 1877, 4 anos em 1878 e 3 em 1882). É possível notar uma variação na nomenclatura dada à disciplina e mesmo nos conteúdos tratados em cada ano, isso está relacionado com o professor que elaborava os currículos em cada um dos anos. Isso era feito de acordo com suas concepções de geografia e de educação que ele tinha. Gasparello (2006, p. 5), comentando a atuação do professor na configuração da disciplina escolar de história no século XIX coloca que:

Um saber que era apropriado pelo professor secundário, na época um *intelectual* de cultura humanista e que muitas vezes também exercia funções estratégicas nos órgãos de administração educacional e participava das comissões que elaboravam os Programas do Colégio de Pedro II (tais Programas eram seguidos pelos demais liceus provinciais e outros estabelecimentos de ensino particulares). A partir dessa apropriação, preparava suas aulas como *matéria a ensinar* e em seguida as desenvolvia como *práticas* associadas ao seu ofício: exposição da matéria, ênfase nas questões que considerava relevantes, solicitação de tarefas de leitura, recitação, sumários, questionários, etc. E depois escrevia os livros didáticos, que seriam amplamente utilizados no ensino, de acordo com os programas oficiais

A partir do programa de 1877, é visível a indicação de livros didáticos em contrapartida das “postilas” do professor. Permanece em destaque, em ambos os documentos, o livro *Elementos de Cosmographia* de Pedro de Abreu, *Elementos de geographia moderna* do mesmo autor, o *Atlas de Delamarche* e o *Atlas do Império do Brasil* de Candido Mendes de Almeida.

A presença incipiente de mapas em livros didáticos estaria, dessa forma, relacionada, não a ausência desses instrumentos, mas a uma separação metodológica do tratamento do mapa em sala de aula. Reflete o tipo de geografia da época, como poderia se usar mapas de forma articulada com os conteúdos, se os mesmos não davam essa possibilidade pelo seu caráter meramente nomenclatural. Assim, o mapa servia como um facilitador e motivador do processo de decorar nomes e a divisão dos espaços do globo, em países, continentes, bem como da localização dos acidentes geográficos.

Outro atlas que é citado no programa do Colégio Pedro II é o *Atlas do Império do Brasil* (1868) (Figura 8 e 9) de Candido Mendes de Almeida. Esse atlas vem questionar o argumento colocado por alguns autores de livros didáticos de geografia do século XIX, segundo os quais não existiam mapas do Brasil de qualidade no período. Os mapas existiam e eram de boa qualidade, o elemento que fazia com que os mesmos não estivessem presentes nos manuais didáticos era a separação que existia entre os mapas e os conteúdos geográficos, devido as características mnemônicas e enciclopedistas da geografia no período.



Figuras 8 e 9: Capa do Atlas do Império do Brasil e Imperio do Brazil  
Fonte: ALMEIDA, 1868.

De forma geral, esse atlas do Brasil, trás o mesmo esquema de Delamarche, sem legendas e apelando para a cartografia temática que busca o estabelecimento de diferenciações entre as divisões políticas a partir das cores, ele não dá margem para qualquer tipo de reflexão, ou mesmo análise do espaço pelos alunos.

Entendemos, a partir das questões levantadas acerca das relações entre a disciplina escolar geografia e os mapas, que os mapas não apareciam em livros didáticos no século XIX e início do século XX devido as desarticulações existentes entre o tratamento que era dado aos temas geográficos e as representações espaciais. Não havia uma articulação dos conteúdos de geografia presentes nos livros didáticos com os mapas, como os livros eram inventários de informações geográficas, os mapas, que eram utilizados a partir dos atlas tinham apenas a função de ferramentas para memorização.

A partir de Manuel Said Ali Ida e as reorientações que a geografia assume, as mudanças nas idéias educacionais e mesmo nas ideologias vinculadas

pelo Estado ocorridas no final do século XIX e início do XX, causam modificações em alguns livros didáticos. Com essas mudanças os mapas começam a surgir nesses manuais, como forma de fundamentação de um discurso geográfico e mesmo de análise dos elementos do espaço.

Pensando essas questões, no próximo capítulo empreenderemos uma discussão dessas mudanças ocorridas no fim do Império, e analisaremos as razões que levam ao surgimento, em caráter sistemático, da cartografia nos manuais didáticos do ensino secundário. Bem como analisaremos um conjunto de livros didáticos publicados em diferentes momentos da disciplina escolar, tentando entender suas mudanças e permanências e as relações com os movimentos educacionais e as mudanças sociais desses períodos, tendo os mapas como elemento de análise.

### CAPÍTULO III SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A CARTOGRAFIA: ALGUNS RECORTES DE ANÁLISE DO SÉCULO XX

Nesse capítulo empreenderemos uma discussão acerca dos elementos que norteiam a construção e reconstrução da cartografia nos livros didáticos de geografia no século XX. Buscaremos evidenciar como os mapas vão sendo elaborados e transformados, no que se refere aos usos e configurações, em função das mudanças ocorridas na disciplina escolar.

As obras didáticas que serão analisadas comportam diferentes períodos da geografia escolar do ensino secundário no Brasil. Como não é nosso propósito analisar todas as obras didáticas do século XX, escolhemos autores representativos tanto no que se refere à difusão de suas obras em nível nacional, como em relação a sua filiação a correntes específicas da geografia escolar em diferentes épocas.

Partimos, nesse contexto, inicialmente, da periodização estabelecida por Rocha (1996). Esse autor periodiza a geografia escolar tendo como referência a abordagem metodológica dos conteúdos feita ao longo da história da disciplina. Analisando o processo de constituição da disciplina escolar no currículo prescrito no Brasil no período entre (1837-1942), estabelece duas matrizes para a geografia escolar: geografia clássica e geografias modernas. Segundo esse autor, a geografia clássica se faz presente no currículo escolar do Brasil, desde a criação do Colégio Pedro II em 1837 até fins do século XIX, quando surge a abordagem moderna, influenciada pelo surgimento da geografia científica.

Para que possamos melhor compreender a trajetória da geografia na escola, passaremos a denominar (...) de orientação clássica o modelo de geografia escolar que foi sendo construído partir do surgimento dessa disciplina nos currículos escolares, caracterizando-se pela reelaboração e posterior transposição didática dos conhecimentos geográficos produzidos em grande quantidade desde o expansionismo europeu pós-renascimento. (ROCHA, 1996, p.95).

O autor em questão afirma que os conhecimentos geográficos desenvolvidos a partir de 1837 até o fim do século XIX se orientaram pela perspectiva clássica da geografia. Caracterizada pela nomenclatura e pelas técnicas mnemônicas enquanto abordagem metodológica, essa fase se expressa nos livros didáticos desse período a partir do caráter de inventário que os mesmos assumem,

e das extensas listas de acidentes geográficos a serem memorizadas. Essa perspectiva predominou até 1905<sup>4</sup>, se constituindo na primeira fase da geografia escolar brasileira, fase esta que analisamos no capítulo anterior.

O advento das discussões científicas no âmbito da geografia acadêmica, as mudanças políticas, as discussões pedagógicas e as reorientações econômicas levaram a emergência da matriz moderna da geografia escolar. Nas palavras de Rocha (1996, p. 95): “A orientação clássica só viria a ser contestada nos fins do século passado quando uma nova orientação, por nós identificada de moderna, emergiu no bojo de aparecimento da geografia científica”.

Esta orientação moderna tem início com os pareceres de Rui Barbosa, se desenrola a partir do livro didático *Compêndio de Geographia Elementar* de Manuel Said Ali Ida de 1905 e se consolida, enquanto proposta, no livro *Geographia do Brasil – Tomo I* de Carlos Miguel Delgado de Carvalho de 1913. Esse conjunto de acontecimentos contribui para o estabelecimento da segunda fase da geografia escolar no Brasil, denominada de “Geografia(s) Moderna(s)”.

Alguns autores como Rocha (1996), Vlach (1988, 2004) e Silva (2006), tomam a obra de Manuel Said Ali Ida (1905) como marco inicial da orientação moderna no ensino de geografia no Brasil. Porém, o primeiro livro, destinado ao ensino secundário, a trazer mapas em caráter sistemático para abordar os conteúdos, foi o livro *Geographia do Brasil – Tomo I* de Delgado de Carvalho, assim estabelecemos como marco inicial de análise dos mapas presentes em manuais didáticos essa obra, datada de 1913. E continua, adentrando até 1971 com a publicação de *O Brasil e suas Regiões* de Aroldo Edgard de Azevedo.

Falamos em geografia(s) moderna(s) devido às diferentes abordagens metodológicas que os autores trazem, enquanto o primeiro se aproxima da Educação Nova, buscando muito mais uma educação para a práxis, o segundo parte de uma perspectiva pedagógica tradicional. Assim, apesar de expressarem a vinculação à orientação moderna da geografia, baseada, em certa medida, nos debates científicos da época e buscando a difusão de idéias nacionalistas, esses

---

<sup>4</sup> Nesse ano é publicada uma obra de ruptura, o “Compêndio de Geographia Elementar” de Manuel Said Ali, que rompe com essa orientação clássica e apresenta um debate, em certa medida, analítico acerca do espaço. Estabelecemos nesse contexto, esse livro como marco de início de uma nova fase da disciplina escolar geografia e, conseqüentemente, das abordagens nos livros didáticos. Desenvolveremos essa idéia mais adiante.



autores tinham perspectivas pedagógicas diferenciadas, daí partirmos do termo “geografia(s) moderna(s)”.

Saviani (2008) afirma que entre o final da década de 1930 e a década de 1950 houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A primeira estaria ligada aos interesses da Igreja Católica, que defendia uma educação religiosa, elitista e pautada numa abordagem dos conteúdos desvinculada da realidade palpável do aluno. Já a Educação Nova, promoveria uma educação para a práxis, voltada para o estabelecimento do contato do educando com a realidade. O autor em questão define o projeto da Educação Nova nos seguintes termos:

[...] A Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos. (SAVIANI, 2008, p. 244).

Essas duas correntes de pensamento pedagógico influenciaram a produção didática no período, bem como as metodologias de ensino que eram desenvolvidas na escola. O governo de Getúlio Vargas preconizava a redução dos poderes da Igreja e colocava para o Estado a tarefa de conduzir o processo educacional, dessa forma, se apoiou, principalmente, na Educação Nova.

Nesse sentido a Educação Nova foi alvo de um conjunto de críticas por parte dos defensores da Igreja como instituição que deveria conduzir o processo educacional. A Igreja colocava que a idéia de uma escola laica contrariava os ideais espirituais do povo brasileiro, que era em sua maioria, católico. Saviani (2008, p. 257) comenta as críticas da Igreja Católica as perspectivas da Escola Nova nos seguintes termos:

[...] Conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar, deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade.

Essas duas matrizes pedagógicas influenciaram, nesse contexto, o estabelecimento de duas perspectivas para as abordagens nos livros didáticos de geografia. Ambas, vinculadas, no que se refere aos conteúdos à geografia científica, caracterizando a orientação moderna em geografia, mas desvinculadas, no que se

refere à abordagem metodológica, uma vez que Delgado de Carvalho vinculava-se a Educação Nova e Aroldo de Azevedo trazia uma perspectiva ligada as metodologias tradicionais.

Ainda dentro dessa fase, destacamos a geografia de transição conservadora, mantendo a orientação moderna e a orientação pedagógica tradicional. Essa geografia de transição conservadora surge no cenário da ditadura militar e assume um debate tecnicista, que caracteriza a abordagem pedagógica do período. Essa fase vai de meados da década de 1970, quando começam a ser publicadas obras que rompem, em parte, com o modelo “a terra e o homem” de Aroldo de Azevedo e incorporam os debates economicistas e tecnicistas com maior ênfase e vai até 1982, como a publicação do livro didático *Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil* de José William Vesentini, que rompe com esse modelo.

Segundo Saviani (2008) no período que compreende 1961 a 1969 a Educação Nova entra em crise no que se refere à vinculação das suas perspectivas ao Estado Brasileiro e começa a emergir a pedagogia tecnicista. O ano de 1969 é tomado como marco porque foi nesse ano que foi aprovada a Lei 5.692/71, que “buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2008, p. 365). Segundo esse autor, o desenvolvimento dessa perspectiva pedagógica estaria associado ao desenvolvimento econômico do Brasil, pautado na atuação de empresas multinacionais.

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se então, idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2008, p. 387;369).

No que se refere aos livros didáticos de geografia publicados no período em questão, destacamos a obra intitulada: *Geografia do Brasil – 2º grau* de Zoraide Victorello Beltrame (1983)<sup>5</sup>, que representa uma tentativa de trazer para a escola

---

<sup>5</sup> A primeira edição desse livro data de 1978, mas não conseguimos ter acesso a mesma, por estar esgotada. Dessa forma, analisaremos a edição de 1983, que não exprime qualquer informação sobre revisão ou atualização em relação a 1978, acreditamos, dessa forma, que seja uma reimpressão.

abordagens economicistas que influenciaram também a geografia acadêmica. É importante ressaltar que os livros didáticos desse período foram fortemente influenciados pela ditadura militar como fenômeno político e pelas perspectivas econômicas que desencadearam o que foi denominado de “milagre econômico brasileiro”. A perspectiva de metodologia de ensino dessa obra também é tradicional, por não considerar as relações que se estabelecem no espaço de forma dinâmica e interligada.

Essa segunda fase da geografia escolar, objeto de nossa análise (1913-1978), que denominamos baseados, principalmente, em Rocha (1996) de geografia(s) moderna(s), compreende nesse contexto três autores: Carlos Miguel Delgado de Carvalho, filiado a Educação Nova; Aroldo Edgard de Azevedo, vinculado a Pedagogia Tradicional; e Zoraide Victorello Beltrame aliada a Pedagogia Tecnicista. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2008, p. 383).

Compreendida a configuração da nossa agenda de pesquisa, no que se refere à delimitação da fase e das obras que serão analisadas, passemos a terceira fase da geografia escolar, que tem início nos primeiros anos da década de 1980. Esta emerge dos debates relativos às crises no modelo economicista e tecnicista de educação implantado no mundo de forma geral e em especial no Brasil, já que o mesmo veio acompanhado da ditadura militar que gerou um processo de opressão social e política.

Saviani (2008) afirma que nesse período surgiram um conjunto de teorias que buscaram contestar a ordem social capitalista e opressora que estava em franco processo de desenvolvimento naquele período, orientada na escola, pela pedagogia tecnicista. Segundo esse autor:

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas a pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados. (SAVIANI, 2008, p. 402).

É no seio das buscas por pedagogias que se pautassem nos interesses dos dominados, que emerge a terceira fase da geografia escolar brasileira. Denominamos de “Geografia(s) Crítica(s)”, uma vez que esse conjunto de abordagens que surgem a após a década de 1980, recorrem a diferentes perspectivas teóricas seja para a geografia ou para pedagogia. Materialismo histórico dialético, Fenomenologia, Humanismo e Culturalismo, são algumas das matrizes teóricas que orientam essa fase da geografia escolar. Pessoa (2007, p. 64) justifica o termo “geografia(s) crítica(s)” nos seguintes termos: “Assim, temos várias propostas, daí a sua complexidade, todavia o que pode diferenciar umas das outras será fundamentalmente os problemas estudados e a opção teórico-metodológica que o estudioso irá alicerçar a sua pesquisa.”.

Para compreender o processo de estruturação dos mapas nos livros didáticos do período, recorreremos à análise do livro *Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil* (1983) cuja primeira edição é de 1982<sup>6</sup>, de José William Vesentini. O autor traz temas do cotidiano para o seu livro didático e se propõe a fazer uma análise da geografia baseada no materialismo histórico dialético. Essa obra marca uma quebra na geografia escolar apoiadas em metodologias de ensino tradicionais e abre novas perspectivas, tanto teóricas quanto metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem da geografia. Segundo Pessoa (2007, p. 67) as geografia(s) crítica(s) dariam importância, principalmente:

[...] à realidade do aluno, as suas experiências, a sua condição de vida, aos seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço, se preocupa em formar alunos cidadão, ativos e participativos, desenvolvendo neles criticidade, autonomia e criatividade em face aos problemas encontrados no seu cotidiano e no seu espaço de vivência.

Cabe dessa forma, analisar como a cartografia se comporta, que re-significações ela comporta a partir das propostas dos autores que ora analisamos? Como as mudanças sociais, políticas e educacionais, evidenciadas são expressas nos mapas utilizados nos livros didáticos?

Não queremos com essa perspectiva, negar as possibilidades de outras abordagens cartográficas, no sentido mais técnico ou acadêmico do termo, para os

---

<sup>6</sup> A edição de 1982 encontra-se esgotada, por isso analisamos nesse trabalho, a edição de 1983, que não fornece em suas páginas nenhuma informação sobre revisão ou atualização, assim, acreditamos que essa obra possa ser colocada como elemento de ruptura paradigmática no que se refere a abordagem geográfica em livros didático.

livros didáticos de geografia publicados no Brasil no período em questão, mas, evidenciar a partir do recorte colocado como se constituiu a cartografia escolar. Silva (2006) traz considerações interessantes sobre os discursos políticos presentes em livros didáticos de geografia no século XX. Essa autora, em sua dissertação de mestrado, estabelece uma tipologia para a construção desses discursos a partir das publicações de Delgado de Carvalho. Segundo a mesma, os livros se estruturam a partir de três discursos primordiais: Nacionalista, desenvolvimentista e democrático.

Considerando o livro didático de Geografia uma materialidade histórica, procurando os aspectos constitutivos de sua trajetória, e tendo visto a re-orientação empreendida por Delgado de Carvalho, passa-se a incursionar por alguns pontos histórico-ideológicos importantes desse material, distinguindo-se três momentos, já mencionados: o nacionalismo-patriótico, o desenvolvimentismo de base nacionalista e a construção democrática da cidadania (SILVA, 2006, p. 84).

Levando em consideração a abordagem feita pela autora, além de outros elementos que consideramos importantes ao longo da nossa discussão acerca dos livros didáticos de geografia, pontuaremos dois elementos relacionados a esses: a sua vinculação a uma abordagem da disciplina escolar, seja ela clássica, moderna, ou crítica, bem como a sua vinculação aos discursos ideológicos acerca da sociedade brasileira, sejam eles nacionalistas, desenvolvimentistas, ou democráticos.

No próximo tópico resgataremos os antecedentes educacionais, políticos e da disciplina que favoreceram esse processo de transformações que ocorreram na cartografia escolar no Brasil. Essa análise nos possibilitará compreender as razões pedagógicas e políticas que levaram ao uso sistemático e há uma nova configuração dos mapas aplicados ao ensino de geografia ao longo do século XX.

### **3.1 Algumas palavras sobre geografia escolar e educação no final do século XIX.**

A geografia escolar no fim do Império e início da República mantinha-se praticamente inalterada, no que se refere aos métodos de ensino e aos conteúdos tratados em sala em períodos anteriores. Com o advento da república novas perspectivas serão lançadas para a disciplina, maiores incentivos ao

desenvolvimento do nacionalismo patriótico, bem como a busca pela estruturação de um sistema nacional de ensino marcam o início do século XX. Porém, para compreender os motivos dessas permanências no ensino de geografia é preciso analisar a configuração educacional e social do período.

A república velha (1889-1930) é marcada por um conjunto de reformas educacionais que visaram, principalmente, o estabelecimento de um sistema nacional de ensino. Porém, esse ideal não se concretizou no período em questão, podemos buscar as razões da não concretização dessas mudanças na conjuntura social da época que apesar de modificada, não conseguiria, desenvolver mudanças significativas. Romanelli (2006, p. 41-42) comentando a configuração da sociedade da época indica que:

O povo já não abrangia a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesmo heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura [...] Todo esse complexo organismos social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista. A pressão não tardaria, pois, a provocar a ruptura das limitações impostas pela Constituição.

Mesmo essas novas classes, principalmente a burguesia emergente no período incorporou o ideal de educação clássica desenvolvida durante o período imperial. Assim, apesar do rompimento do Império com a proclamação da República não ocorreu alteração significativa no que se refere a estrutura educacional brasileira. Permaneceram no poder, a oligarquia mineira (pecuarista) e paulista (cafeicultora), isso explica a não alteração das estruturas sociais e consequentemente educacionais. Permanecia uma educação livresca e voltada para as elites que dominavam a política e economia do país. Comentando a manutenção desse ideal de educação, Rocha (1996, p. 191) diz que:

Para compreendermos o porquê desse distanciamento entre as transformações econômicas e sociais em franco processo e a manutenção de uma educação livresca e literária, devemos atentar para o fato de que, o novo regime não era resultante de um processo de rupturas radicais, pelo contrário, a mesma estrutura herdada da sociedade escravocrata em grande parte era mantida. Apesar da

emergência de novos estratos sociais continuava o poder político sendo objeto de controle das oligarquias cafeeiras.

Essa configuração que a educação na República assume pode também, em parte, ser explicado pela não-existência de demandas para formação escolar e também pelo fato do Brasil ainda estar sob a influência do modelo de educação importado da Europa. A idéia da permanência de uma educação de caráter clássico no período relaciona-se também, a busca por formar intelectuais para ocupar os cargos da administração republicana, tendo em vista a organização do regime pelas elites. Assim, a estruturação de um sistema nacional de ensino, que contemplaria as classes menos favorecidas ficou relegado a segundo plano, principalmente por que demandaria gastos por parte do poder público.

Comentando as questões relacionadas ao desprezo dado a escola pelas classes dominantes que constituíam o poder público brasileiro no final do século XIX, Rocha (1996) afirma que apesar de pregar o liberalismo, os republicanos mantinham relegado a segundo plano o desenvolvimento de uma educação para o povo e assinala:

Apesar de toda importância que o liberalismo atribui à educação, esta no Brasil sempre foi posta a margem dos planos governamentais, inclusive de gabinetes declaradamente liberais, o mesmo entre as camadas ilustradas, foi este tema por muito tempo desprezado, o que contribuiu para que a escola se constituísse sempre em privilégio de uma elite (ROCHA, 1996, p. 189).

Pode-se dizer, nesse contexto, que os movimentos reformadores que se desenvolveram ao longo do período da República Velha não conseguiram modificar a configuração da educação nacional e pouco alteraram a estruturação da disciplina escolar geografia. Ao todo, foram cinco reformas: Reforma Benjamin Constant (1890); Reforma Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Corrêa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); e a Reforma Luiz Alves / Rocha Vaz (1925). Comentando essas reformas Romanelli (2008, p. 43) afirma que:

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo, quando aplicadas, representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação.

A única reforma que traria modificações na estrutura educacional brasileira seria a Luiz Alves / Rocha Vaz. Com a sociedade brasileira em franco processo de modificação econômica com o advento da industrialização e a consolidação de uma classe média urbana em contraposição aos coronéis, formou-se uma nova

conjuntura social que acabou forçando o Estado a desenvolver mudanças substanciais no seio da educação nacional e principalmente no ensino de geografia, no que se refere a incorporação da perspectiva moderna ao currículo do Colégio Pedro II.

Notamos, nesse contexto, um processo similar ao verificado em outros momentos da educação nacional, o de re-orientação das idéias educacionais, tendo em vista o estabelecimento de um objetivo para as práticas educativas a partir de demandas econômicas colocadas pelo Estado. Sob esse aspecto Rocha (1996, p. 217) indica que:

À medida que a estrutura, até então hegemônica, começou a ruir, o sistema educacional brasileiro foi sendo objeto 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 secundário e terciário estavam a exigir.

Porém, modificações significativas se processavam no desenvolvimento da geografia escolar, que iria, a partir de alguns autores de livros didáticos, assumir mudanças teórico-metodológicas no tratamento dessa disciplina no ensino secundário. Esses prenúncios de mudanças, já datavam do período imperial e iriam se fazer presentes durante toda a República Velha, encontrando no intelectual Carlos Miguel Delgado de Carvalho maior relevância do ponto de vista prático.

As reorientações propostas para a geografia escolar que se desenvolveram no final do século XIX, objetivavam a abolição da memória como método de aprendizagem e da nomenclatura como forma de organização os conteúdos. Propunham, nesse contexto, um conhecimento baseado na compreensão do território nacional, a partir da vinculação de informações/conhecimentos sobre o Brasil. Tendo em vista, dessa forma, a formação de uma ideologia do nacionalismo patriótico. A principal referência para essas propostas de mudança foi de Rui Barbosa a partir da produção de um parecer sobre a educação nacional, escrito em 1882 e 1883. Mormul (2009, p. 13) comentando o projeto educacional desse intelectual para a educação nacional afirma que:

Não obstante as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino defendidos por Rui Barbosa definiram as suas



finalidades e revelaram a configuração de um projeto audacioso e rico. Consistia em um projeto claramente direcionado para a consolidação política da nação, para a modernização do país, para a moralização do povo, assim como para a formação do cidadão-patriótico por meio da educação.

O teor desses pareceres estava ligado às questões metodológicas, ou seja, os meios utilizados para desenvolver o ensino de geografia nas escolas no período, bem como os elementos ligados aos conteúdos, dado o fato de Rui Barbosa objetivar que a geografia contribuísse para o desenvolvimento de uma ideologia do nacionalismo patriótico. Da forma como estava posto o ensino de geografia, pautado na mnemotécnica, não poderia contribuir para os ideais de nação que o mesmo preconizava, daí as necessidades de reforma.

No que se refere às proposições de reformas ligadas as metodologias de ensino, baseou-se principalmente nos manuais de Pedagogia das “Lições de Coisas”, que se organizaram a partir do método intuitivo de ensino. Essa abordagem metodológica de educação desenvolveu-se, principalmente, na Europa na segunda metade do século XIX, tendo como objetivo o desenvolvimento da educação popular. Logo se vê a ligação de Rui Barbosa com essa perspectiva, já que o mesmo ao escrever seus pareceres empreendeu grande número de comparações com a educação desenvolvida na Europa e nos Estados Unidos.

O debate em torno do método intuitivo ganhou expressão como parte do movimento de difusão da escolarização das classes populares, num momento em que encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz se constituía numa das maiores preocupações daqueles que estavam envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino. Esse método representou, juntamente com a formação dos professores, o núcleo central das reformas que estavam servindo de base para a organização do ensino popular em toda a Europa, assim como nas Américas. Em maior ou menor proporção, os princípios do método estavam sendo introduzidos nos sistemas de ensino, abrangendo os jardins de infância, as escolas primárias e os cursos de formação de professores, o que levou a sua identificação como “o método do ensino popular” (SCHELBAUER, 2006, p. 2).

O método intuitivo previa, entre outras coisas, a utilização de um conjunto de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades escolares, desenhos, quadro, mapas, cartas, atlas, etc. Esses materiais deveriam facilitar o processo de aprendizagem. Bem como o processo de adequação da educação as novas exigências da sociedade industrializada.

Saviani (2008, p. 139) caracterizando os materiais que eram utilizados no método intuitivo afirma que:

Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas de ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeiras, cartas de cores para a instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas [...].

A partir desses materiais, Rui Barbosa propunha uma nova abordagem para o ensino de geografia no Brasil, que se adequassem a sua perspectiva liberal e garantisse um aprendizado significativo de geografia pátria. Ligado ao aprendizado a partir do aspecto sensível e material e não apenas mnemônico, essa perspectiva buscava, a partir de outra abordagem para a geografia, consolidar a idéia de território nacional colocada pelo autor dos pareceres.

Rocha (1996) comentando a contribuição de Rui Barbosa para o pensamento moderno da geografia escolar, afirma que ele empreendeu um conjunto de comparações acerca da forma como o ensino dessa disciplina era desenvolvido no Brasil e como estava em franco avanço na Europa. Barbosa propunha, a partir da ligação com o concreto, um ensino de geografia que partisse do espaço mais próximo do aluno, no que se refere a sua vivência cotidiana. Inaugurou o pensamento moderno em geografia, antecedendo Carlos Miguel Delgado de Carvalho nas suas proposições.

Destacamos nesse sentido a própria ligação das propostas do autor com o desenvolvimento de uma abordagem acerca da cartografia aplicada ao ensino de geografia no nível secundário encontramos algumas contradições entre seu discurso e suas proposições. Partindo da idéia da utilização de mapas e cartas, tendo como referencial as “Lições de Coisas”, o autor dá ênfase a utilização de representações cartográficas, porém, mantém o ideal mnemônico na utilização dessas representações. Rocha (1996, p. 181), comentando as sugestões de Rui Barbosa para a concretização de suas reformas coloca que:

Desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípios aos trabalhos de cartografia, que receberão, na escola, em todo o seu curso, o mais amplo desenvolvimento, habilitando os meninos a desenharem de memória o mapa das várias partes da terra.

É evidente que estamos falando do século XIX e já havíamos afirmado anteriormente que a cartografia aplicada ao ensino de geografia nesse período serviu para subsidiar o processo de apreensão pela memória de dados de localização dos espaços. Apesar de sua proposta moderna para a disciplina escolar, Rui Barbosa ainda enxergava a cartografia como um conteúdo da geografia e o mapa como instrumento de memorização. As reformas desse intelectual não se consolidaram, devido as contradições dos decretos de Leôncio de Carvalho e o pouco tempo que passou no cargo para efetivar as propostas dos pareceres.

Outro intelectual que faz proposituras em relação a geografia escolar no fim do Império é José Veríssimo. Em seu livro “A educação nacional”, publicado em 1890, tece críticas a geografia mnemônica e fala da inutilidade da geografia para a vida de quem a aprende naquele período. Denuncia a valorização da geografia européia no tratamento da disciplina no Brasil e propõe uma geografia pátria.

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

Albuquerque (2008) faz colocações interessantes em relação as proposituras de Veríssimo, segundo a autora essas propostas não atingiam diretamente os professores, uma vez que os mesmos estavam desenvolvendo em sala de aula o que a sociedade da época pedia, seja em relação aos currículos postos, ou a metodologia utilizada para vincular os conteúdos. E complementa:

Portanto, naquele momento, fim do século XIX e início do Século XX, a ruptura proposta não atingiu diretamente a sala de aula, em virtude dos motivos supracitados. Isto nos indica que a crítica era feita, porém ela não atingia o grupo a que se dirigia, além do mais, é preciso pensar nos outros sujeitos que impunham as referidas práticas, desse modo as permanências se estabeleciam como opção viável para os professores daquele período (ALBUQUERQUE, 2008, p. 4).

A partir das discussões acerca das propostas de re-estruturação da geografia escolar no final do século XIX, notamos que alguns elementos impunham obstáculos a efetivação dessas propostas, entre as quais cabe resgatar: Educação livresca voltada para elite; ausência de cursos de formação de professores;

resistência desses professores às mudanças; e inexistência de livros didáticos com perspectivas inovadoras.

Isso começa a se modificar em 1905, com a publicação do *Compêndio de Geographia Elementar* de Manuel Said Ali Ida. Esse autor dará uma nova abordagem à geografia escolar no seu livro didático, uma vez que introduz a perspectiva regional na sua obra, fazendo, dessa forma, uma análise do espaço brasileiro visando a divisão regional do mesmo.

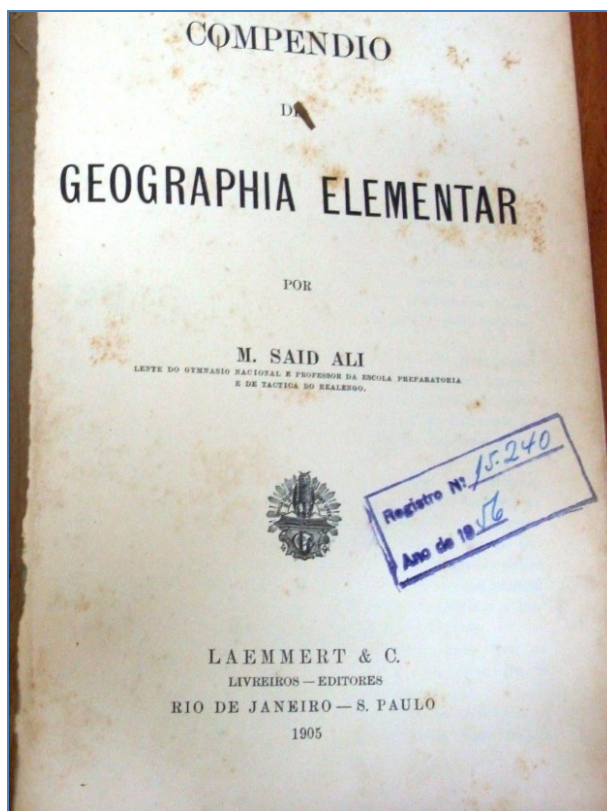


Figura 10: Capa do livro “Geographia Elementar de Manuel Said Ali Ida.  
Fonte: IDA (1905).

Sob esse aspecto, Ida (1905) rompe com a geografia presente nos manuais didáticos do período imperial e dos primeiros anos da República. O livro em questão traz muitas figuras para ilustrar os conteúdos abordados, dando margem para inferirmos a influência das “Lições de Coisas” na elaboração desse manual didático, porém o mesmo ainda não tem mapas. Afirmando o caráter revolucionário dessa obra no que se refere a abordagem geográfica em livros didáticos, Silva (2006, p. 74-75) afirma que:

A obra *Compêndio de Geografia Elementar*, publicada em 1905, realmente estabeleceu outro limiar para os materiais escritos destinados ao ensino de Geografia. Neste texto didático, Said Ali propôs regionalizar o território do Estado brasileiro a partir da atividade econômica dos estados federativos da República e das condições territoriais, processo de recorte por ele denominado de “zonas geográficas”, a saber: Brasil Central ou Ocidental, Brasil Setentrional, Brasil de Nordeste, Brasil Oriental e Brasil Meridional, pré-anunciando as bases da divisão regional ainda em uso, estabelecida pelo IBGE: Sudoeste, Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste.

O autor busca, nesse contexto, desenvolver uma geografia científica no país, buscando elaborar, de fato, uma análise do espaço brasileiro. Estabelecendo contatos com as discussões sobre a ciência geográfica que vinham sendo travadas na Europa o pensamento desse autor foi fundamental para que houvesse uma sistematização da geografia moderna no Brasil, a partir da incorporação por Delgado de Carvalho dos princípios da divisão do Brasil em regiões. “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 os estudos geográficos” (CARVALHO, 1913, p. VII).

No tópico a seguir discutiremos a abordagem geográfica dada pelo autor na obra “Geographia do Brasil, Tomo I”, tendo como referência a análise dos mapas, visando compreender como e se suas perspectivas geográficas e educacionais eram transpostas para os mapas presentes nesse manual.

### **3.2 Delgado de Carvalho e a sua geografia escolar: uma perspectiva cartográfica**

O principal sistematizador dessa nova base sobre a qual se colocava a geografia escolar no Brasil viria a ser Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Para compreender a abrangência e significação da produção desse intelectual para o desenvolvimento da geografia escolar no Brasil, faz-se necessário, inicialmente compreender o seu processo de formação intelectual.

Delgado de Carvalho, nascido na França em 1884, filho de brasileiros a serviço do império, teve sua formação predominantemente Francesa, tendo concluído o curso de Direito de Lausane, e tornando-se doutor em Ciência Política

pela Escola de Ciências Políticas de Paris. Vem ao Brasil com o propósito de desenvolver sua tese de doutoramento e a partir disso atua em diversas instituições de ensino e planejamento no Brasil. Posteriormente complementou sua formação realizando cursos no exterior com geógrafos ingleses e americanos (ROCHA 1996; ZUSMAN e PEREIRA, 2000; ROCHA, 2000; GUERRA, 2008; BARROS, 2008).

Tendo o mesmo, principalmente a partir dos trabalhos didáticos voltados para o ensino secundário no Brasil, conseguido fazer uma leitura do espaço ligando as perspectivas francesa e alemã da geografia, para o desenvolvimento do ensino de geografia. Barros afirma que:

[...] o papel difusor de Carvalho é parte do evento mais amplo do estímulo da educação média no país – com paralelos nas décadas anteriores nas experiências nacionais da França e da Alemanha –, no qual a vinda dos assessores será episódio da mesma cadeia seqüencial de espalhamento cultural educacional no contexto da construção nacional. (BARROS, 2008, p.320).

Notamos que Delgado de Carvalho teve uma formação ampla no sentido de atuar em diversas áreas do conhecimento, sendo a geografia uma área de grande preocupação por parte dele. Sua formação geográfica consegue condensar elementos relativos à Escola Francesa e a Escola Alemã de geografia. Sob esse aspecto, Guerra nos indica que:

Delgado aborda o espaço brasileiro empregando o instrumental desta nova geografia: uma perspectiva regional que dimensiona a relação natureza/homem a partir deste último, discordando do determinismo proposto pela escola alemã que consignava de forma absoluta o homem ao meio. O mesmo rio que delimita os limites entre dois povos distintos, também viabiliza o comércio, no exemplo clássico (GUERRA, 2008, p. 1).

Essa característica estará presente na obra *Geographia do Brasil – Tomol*, de 1913 de forma marcante, em que ele busca romper com a visão de uma geografia clássica, fornecendo a partir desse livro didático o que seria a orientação moderna em geografia. É importante ressaltar que a preocupação de Delgado de Carvalho não era somente geográfica, mas também educacional, no que se refere a metodologia de ensino, isso pode ser evidenciado a partir da sua publicação *Methodologia do Ensino Geographico* de 1925. Comentando o projeto de Delgado de Carvalho, Vlach (1988, p. 165) coloca que:

[...] Metodologicamente, concentrou suas críticas àquilo que, ante 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.

Sobre a obra *Geographia do Brasil* Guerra, (2008, p. 3) aponta que: “Este é o primeiro manual de geografia brasileiro com base numa visão científica da mesma, no qual são descartados a descrição física, a sucessão de nomes e os exercícios mnemônicos.”. Promoveu então a abolição da nomenclatura, visando analisar o espaço a partir da relação do homem com o meio com um processo de valorização do homem nessa relação.

Segundo Rocha:

[...] Delgado e Carvalho propôs um conhecimento mais científico da geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de geografia se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que nas aulas referentes à geografia humana deveria se dar maior destaque a antropogeografia, fato que já começava a verificar em países europeus. Chamou a atenção também o fato de uma das características da geografia moderna o uso do método comparativo (ROCHA, 2006, p.91).

A obra que ora analisamos possui ao todo 20 mapas, além de gráficos e tabelas. Podemos verificar uma clara divisão dos capítulos no que se refere à estruturação das temáticas propostas. O autor divide o livro em três seções temáticas. A parte “A” do livro é denominada de *Geographia Physica*, a parte “B” de *Geographia Econômica* e a parte “C” de *Geographia Social*. Já nessa estruturação podemos notar um elemento que reflete sua formação, a geografia física seria a base sobre a qual os estudos geográficos devem se desenvolver. A partir da base natural do espaço seriam inseridos os elementos econômicos e sociais, que estariam ligados a geografia regional de característica francesa. Para o autor em tela:

O homem ligado ao solo em que vive, amoldado pela natureza, constitui em cada um desses quadros uma sociedade característica, com seus usos, seus costumes, seu gênio, deste conjunto e dessa conexão geográfica, nascem interesses regionais próprios, preocupações locais, que fazem da região um organismo inteiro, um todo que vive, que evoque, e cuja situação, no tempo e no espaço, é interessantíssima a estudar (CARVALHO, 1913, p. VII e VIII).

Zusman e Pereira (2000, p. 57), comentando o projeto científico de Delgado de Carvalho para a geografia, afirmam que ele a partir da sua formação e

da concepção que tinha acerca da geografia a partir da orientação moderna concebia a geografia como: “[...] 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”.

Esse elemento fica evidente a partir da cartografia presente na obra escolhida por nós para análise, vejamos o mapa seguinte (Figura 11). O nosso autor se propondo a trabalhar com o processo de povoamento do território baiano coloca um mapa com a formação dos principais centros de povoamento do território baiano no século XVII.

É notável se olharmos para a imagem seguinte, verificamos a presença de uma grande quantidade de rios e um privilégio dos elementos naturais no processo de produção do recorte espacial feito por Delgado de Carvalho para desenvolver a sua exploração geográfica. É como se o elemento humano fosse só mais um fator agente no espaço, um fator importante, mas, subordinado as forças naturais. Além disso, o recorte que ele dá, caracterizando uma região também é um procedimento advindo da sua formação que se explicita a partir do elemento cartográfico seguinte.

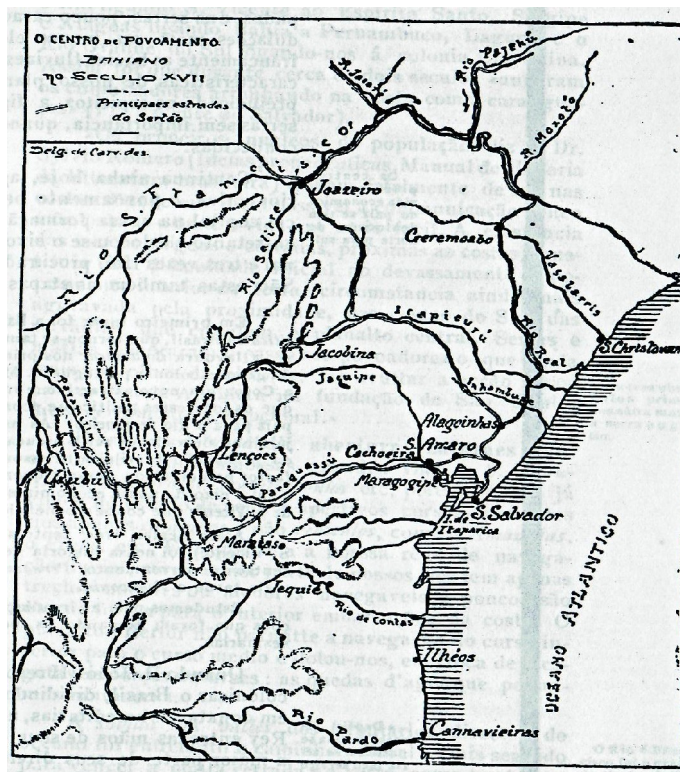


Figura 11: Mapa intitulado: O centro do povoamento baiano no século XVII.  
Fonte: CARVALHO (1913, p. 183).



Esse privilégio dos elementos relativos à natureza, como importantes na concepção de Geografia de Delgado de Carvalho estão baseados nos princípios da região natural formulados por Ratzel e que vinham sendo debatidas no contexto brasileiro. Guimarães (1941, p. 346) comentando os impactos da obra de Delgado de Carvalho para a geografia brasileira indica que:

O aparecimento, 1913, da *Geografia do Brasil*, do Professor Delgado de Carvalho, marcou uma nova etapa na evolução do ensino da geografia em nosso país. Pela primeira vez surgia 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 de cada quadro regional passava a ser estudada, quer a Geografia Física, quer a Geografia Humana.

Vimos, segundo o comentário do autor, que o princípio de região de Delgado de Carvalho, pauta-se principalmente, nos elementos relativos ao quadro natural. A partir dessa delimitação natural se empreendem os estudos dos elementos humanos e físicos que constituem o espaço. Esse privilégio dos elementos naturais de constituiria na base da fundamentação nacionalista presente na sua obra e nos ideais que ele coloca para a geografia enquanto disciplina escolar. Sob esse aspecto Zusman e Pereira afirmam que:

[...] o político aparece muito mais como um objetivo final do ensino de geografia, atribuindo-lhe um caráter funcional (representação patriótica, afirmação da unidade nacional, legitimação de um discurso sobre o território etc.) do que como um tema de estudo propriamente dito (ZUSMAN e PEREIRA, 2000, p. 60)

Rocha evidencia esse ponto da seguinte maneira:

Defendeu a posição de que a geografia pátria deveria ser a base e o ponto de partida dos estudos referentes à fisiografia e da geologia do globo terrestre. Propôs que sobre os assuntos que não tivessem aplicações ao Brasil, os professores não se alongassem nas explicações (ROCHA, 1996, p. 227).

Baseado, pedagogicamente, nos ideais da Educação Nova, já em processo de discussão na Europa e nos Estados Unidos e partindo dos princípios da região natural para explicar os fenômenos que se processavam no espaço, notamos um forte ideal de educação nacionalista em Delgado de Carvalho. Já que, esse princípio da região natural derivado do espaço vital de Ratzel, que compreendia um conjunto territorial dotado de recursos naturais necessário ao desenvolvimento de um povo, tinha servido, segundo Vlach (1988) para a difusão do nacionalismo patriótico na Alemanha no século XIX. Dando continuidade ao processo de análise das representações cartográficas presentes na obra em análise, destacamos outro

mapa (Figura 12) que trata do consumo de Café na Europa, trazendo como elemento principal o método comparativo.

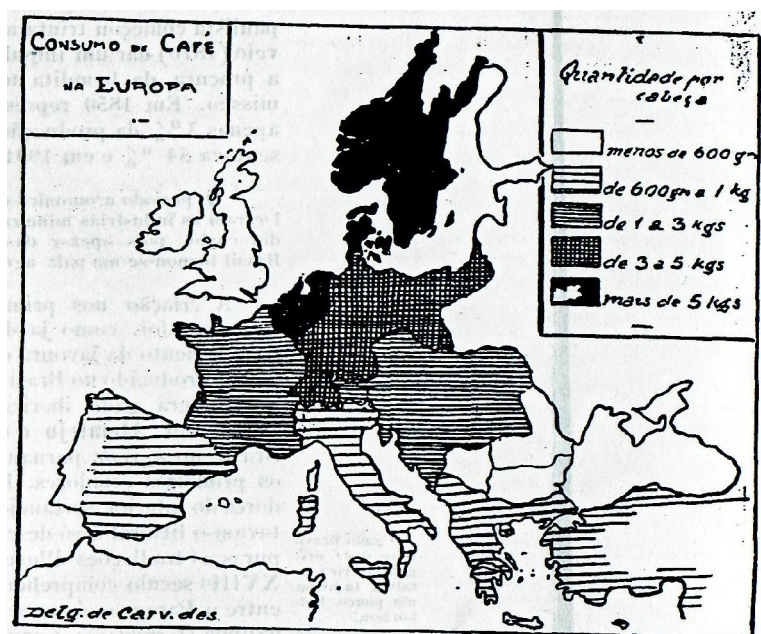


Figura 12: Consumo de café na Europa.

Fonte: CARVALHO (1913, p. 79).

Nesse mapa o autor expõe claramente seus métodos baseados na comparação entre regiões. Nesse caso as comparações se dão acerca do consumo de café entre os países da Europa. Nesse mapa verifica-se que a noção de Região não é somente natural, uma vez que ela é estabelecida a partir de elementos econômicos no que se refere a sua dinâmica econômica mundial. Isso demonstra a vinculação de Delgado de Carvalho à geografia regional francesa, que tem por base o método comparativo de elementos espaciais para empreender um processo de regionalização. Sobre os aspectos relativos ao método comparativo evidente no mapa da figura 12, Rocha (1996, p. 226) afirma que:

Chamou também atenção para o fato de ser uma das principais características da geografia moderna o método comparativo. Diferenciando a geografia tradicional da moderna, afirmou ser aquela a que estuda o universo e seus habitantes, enquanto que esta era o estudo do universo em relação aos seus habitantes. As concepções eram diferentes em função, sobretudo, do método em que a segunda se assentava.

A partir das duas imagens evidenciadas anteriormente, notamos a vinculação de Delgado de Carvalho a Geografia Francesa, quando incorpora o método regional, para estabelecer o processo de regionalização baseado em

elementos de produção do espaço, no caso da figura 12, o consumo de café nos países europeus. Bem como na figura 11, evidencia sua vinculação a geografia Alemã através da utilização dos elementos relativos ao conceito de região natural, para mostrar a o povoamento do espaço baiano no século XVII, quando ele dá ênfase na representação aos rios da região, dando margem a que possamos compreender que os elementos naturais são influenciadores do processo de povoamento.

Colocamos, dessa forma, que a partir das representações cartográficas, podemos ler os elementos que se colocam na base da construção da geografia escolar proposta por Delgado de Carvalho em seu livro *Geographia do Brasil – Tomo I*. Vemos, após a análise feita das figuras que o mesmo ora traz a região natural como ponto de análise das relações espaciais, ora traz o princípio da divisão regional a partir do método regional francês.

A própria idéia de trazer mapas de sua autoria para os livros didáticos visando fundamentar os conhecimentos de geografia mostra sua ligação com o movimento educacional liberal em franca expansão no Brasil. Movimento esse que tinha se iniciado a partir da divulgação das “Lições de Coisas” no século XIX, por Rui Barbosa e vinha se configurando nas primeiras décadas do século XX, desembocando no movimento da Escola Nova. Outros aspectos ainda podem ser destacados nos mapas utilizados por este autor para o livro que ora analisamos. O mapa seguinte nos mostra que a perspectiva geográfica do autor é marcada pelo privilégio dos elementos naturais no tratamento do espaço, sendo os aspectos relativos a ocupação humana secundários nas representações.

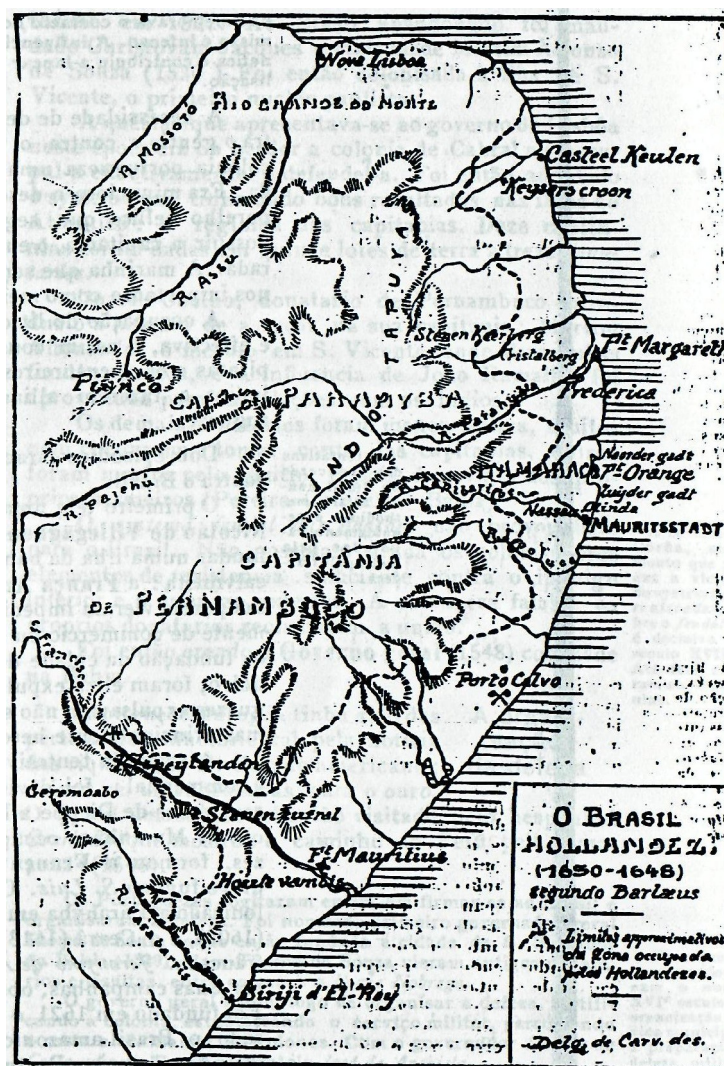


Figura 13: O Brasil Holandez.  
Fonte: CARVALHO (1913, p. 167).

Nessa figura configuram-se os elementos relativos à representação dos fatores naturais, caracterizando as concepções teóricas de Delgado de Carvalho que se expressam a partir da representação de rios e relevos, como elementos subsidiários dos elementos de povoamento que seria o objetivo principal da análise segundo a temática a qual o mapa se insere. Esse ponto é exposto pelo próprio Delgado de Carvalho (1925) quando nos afirma que:

Uma das novas tendências da geografia é a de se tornar cada vez mais humana nas suas investigações. O humanismo, no sentido de estudos clássicos e modernos de tudo quanto pode interessar o homem como intelectual e pensador, não deve excluir o conhecimento científico de seu habitat, das ações e reações desse habitat sobre as condições de vida (CARVALHO, 1925, p.4).

Observando o mapa supracitado (Figura 13) nota-se, a partir da idéia de trazer uma representação sobre a ocupação holandesa no Nordeste, que ele utiliza o princípio de divisão regional da escola francesa. Porém, não abre mão de trazer os elementos naturais presentes no mapa. É claro que não queremos aqui afirmar que com isso Delgado pretendia que a escola assimilasse esses conceitos científicos, mas sim, destacar que esses elementos de sua formação são evidenciados a partir das representações que o mesmo coloca em seu livro didático. É a necessidade de mostrar essa interseção entre os elementos naturais do espaço e a ocupação humana que marcam as representações cartográficas da obra em análise.

A Região Natural se constituiria na divisão regional considerando a interação dos elementos naturais com o fator humano singular que se coloca naquele quadro natural (ZUSMAN e PEREIRA, 2000). O que ele busca é sempre fazer a interseção entre o natural e o social, apesar de incorporar conceitos de correntes diferentes da geografia. É sob esse aspecto que as representações cartográficas nos seus livros didáticos vão se estabelecendo.

Tendo como base o seu conceito de região natural é que ele empreender as leituras do processo de produção do espaço. Integrando assim pressupostos da escola francesa e da escola alemã de geografia, conjugadas na geografia escolar desenvolvida por Delgado de Carvalho. Esse tinha em mente o desenvolvimento de uma educação pautada na realidade brasileira, o que colocava como pano de fundo o desenvolvimento do nacionalismo patriótico a partir dos debates da Escola Nova.

Os livros de Delgado de Carvalho seriam publicados até a década de 1950, mostrando sua representatividade frente ao mercado editorial, bem como a vinculação da sua corrente de pensamento geográfico ao poder estabelecido. Segundo Silva (2008) as publicações de Delgado de Carvalho se enquadram num primeiro momento de busca de desenvolvimento do nacionalismo patriótico, que buscava a divulgação de conhecimentos científicos da sua composição geográfica.

A presença marcante de elementos semióticos que representam aspectos naturais do espaço, mesmo quando trata de fenômenos sociais, é uma característica forte nos mapas da obra *Geographia de Brasil* de Delgado de Carvalho. A partir da análise desses mapas compreendemos os aspectos relativos à formação geográfica do autor, que traz elementos franceses (método regional) e alemães (região natural)

bem como as suas concepções políticas, no que se refere à ênfase na apresentação do espaço nacional, caracterizando seus ideais patriotas.

A incorporação dos mapas como uma forma de expressar graficamente um conteúdo, evidencia as ligações do autor com a perspectiva da Educação Nova, dada a perspectiva de trabalho que parte de representações concretas do espaço. No que se refere à cartografia, o autor não trás nem um uso metodológico para a mesma, sendo encarada apenas como expressão gráfica do texto. Delgado não fundamenta suas posições teóricas em análises dos mapas presentes nesse manual. Esse mesmo autor não trás atividades no livro que recorram aos mapas como forma de reflexão ou mesmo ilustração, assim, de forma geral, as representações cartográficas têm um caráter meramente ilustrativo no livro didático em questão.

Os livros didáticos de Delgado de Carvalho permanecem em destaque no que refere à produção e venda até meados da década de 1950. Acreditamos, porém, que após esse período, a vinculação do Estado com a Pedagogia Tradicional, faz emergir outras produções didáticas que carregam os pressupostos dessa abordagem pedagógica. Apesar de pautarem-se em parte na geografia científica, essas novas abordagens são pedagogicamente tradicionais, daí o termo “geografia(s) moderna(s)”, dada as diferenças na abordagem dos conteúdos nesses manuais.

Nesse contexto, surge a partir das décadas de 1940 e 1950, Aroldo Edgard de Azevedo como autor de livros didáticos de geografia com grande representatividade no cenário brasileiro. Esse se destaca por representar a vertente de ligação com a geografia acadêmica brasileira de base francesa, recentemente institucionalizada. Esse autor marca ainda um segundo momento de desenvolvimento da ideologia do nacionalismo patriótico, que visa construir um imaginário sobre a pátria. No tópico seguinte faremos alguns apontamentos e discussões sobre a expressão semiótica dos posicionamentos geográficos, educacionais e políticos desse autor.

### **3.3 Aroldo de Azevedo e a orientação francesa nos livros didáticos: o uso dos mapas por este autor**

Aroldo Edgard de Azevedo nasceu em 1910 e formou-se em 1938 em geografia pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. Teve uma ampla produção de livros didáticos da década de 1930 até 1970, sendo considerado, por vezes, absoluto no processo de circulação de livros didáticos no Brasil. Sua produção didática se dá de forma concomitante a três processos primordiais: a emergência da geografia acadêmica nacional; a emergência do Estado Novo, regime ditatorial conduzido por Getúlio Vargas a partir de 1937 até 1945; e a reforma Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) que reorganizaria o ensino no Brasil.

Esses elementos ideológicos permearam a construção da geografia de Aroldo de Azevedo, tanto no que se refere aos seus elementos de formação, característicos da escola lablacheana de geografia quanto pela difusão do nacionalismo patriótico, bem como pela sua ligação com os ideais reformistas desenvolvidos no período.

No que se refere a sua formação esse autor seguia o modelo intitulado, segundo Vesentini (2004) “A terra e o homem”, suas análises estavam estruturadas a partir de uma descrição minuciosa dos elementos naturais que compunham o espaço, rios, relevo, clima, solo, etc. passando para uma apresentação do quadro humano de ocupação e desembocando na apresentação de determinadas materialidades presentes no espaço, tais quais cidades, meios de transportes e modos de vida. Pessoa (2007) comenta o pensamento de Aroldo de Azevedo nos seguintes termos:

Aroldo de Azevedo exerceu uma expressiva liderança intelectual sobre o ensino de geografia em todo o território nacional, que terminou por instituir a supremacia do paradigma “a terra e o homem”, valorizando dessa forma a descrição, a comparação e a análise das paisagens e suas classificações. Esse modelo de geografia acabou por trazer para o enfoque educacional brasileiro e, sobretudo, para o ensino da geografia, uma metodologia funcionalista, positivista, sem compromisso em estabelecer relações entre a ciência e a realidade acerca da sociedade, abstraindo do homem o que ele tem de mais importante, seu caráter social. (PESSOA, 2007, p. 57-58).



É interessante notar como os elementos relativos a geografia francesa estabelecidos no Brasil se enquadram com as necessidades colocadas para o Estado brasileiro naquele período. Pautada no objetivo de neutralidade científica, a geografia francesa retirava de sua pauta discussões sociais e principalmente políticas. Esse elemento era interessantíssimo para as forças políticas em processo de consolidação, dado o seu caráter opressor e classista. Assim, o modelo de geografia desenvolvido pelo autor em questão reproduzia a sociedade e política da época. E como em períodos anteriores a educação a partir do ensino de geografia logra a tarefa de subsidiar esses elementos.

É preciso também tecer algumas considerações sobre a conjuntura econômico social da década de 1930, para que possamos entender o ideal de educação do período. Romanelli (2006, p. 47), discutindo os elementos relativos aos movimentos político-sociais do período afirma que:

Na verdade o que se convencionou chamar de revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a revolução brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação do capitalismo no Brasil.

Apontamos nesse contexto que as mudanças que iriam ocorrer na sociedade, incluindo os processos educativos estavam relacionadas com os objetivos do capitalismo mundial em estabelecer-se enquanto sistema hegemônico. No momento em que a sociedade brasileira passa por profundas transformações no que se refere a economia, com a mudança do eixo econômico do campo (agrário-exportador) para a cidade (urbano-industrial) há uma necessidade de adaptar-se a essas mudanças.

A burguesia emergente clama por controle político e promove o processo revolucionário que quebra a ordem oligárquica e estabelece um novo modelo de produção nacional. O Estado precisaria empreender reformas em todos os setores que garantissem a adaptação a essa nova realidade. Se antes não existia uma demanda para a escola, uma vez que o ensino secundário estaria destinado ao ensino clássico, as mudanças econômicas e sociais forçam a reestruturação da mesma. A necessidade de criação de um sistema nacional de ensino torna-se premente, dada a necessidade de organizar um sistema que garanta a formação do



povo aos novos moldes, principalmente no que se refere a mão-de-obra, já que o novo modelo era urbano e industrial.

Romanelli (2006) contesta a idéia de criação de um modelo de educação para a sociedade brasileira que atendesse as demandas de produção a partir de 1930. Segundo a autora, não há possibilidade de emergência de uma educação voltada para os interesses de produção nacional enquanto o modelo de desenvolvimento estiver pautado no processo de importação de tecnologia. Ou seja, se a escola do período não forma para a produção de forma direta, o objetivo principal de estruturação da educação dá-se a partir das demandas ideológicas do sistema. Podemos

A obra que marca o início da análise é o livro “Geographia do Brasil” de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, a escolha da mesma se justifica pelo fato de ser a primeira obra didática brasileira de geografia destinada ao ensino secundário do Brasil, que trás mapas de forma sistemática. O diferencial dessa obra, em relação às publicadas no período imperial é que a mesma utiliza os mapas como forma de empreender uma análise e evidenciar fenômenos que se processam no espaço e não utilizar os mapas apenas como meio de desenvolvimento da memória, o que caracterizava o trabalho com mapas no período imperial. Inferir a fundamentação desse posicionamento a partir do que diz a autora quando afirma que a implantação da educação no Brasil deu-se em caráter quantitativo e não qualitativo.

É nesse sentido que se inserem as reformas educacionais do período, que foram duas principais: Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). Elas buscaram adaptar a educação as novas exigências políticas, econômicas e sociais e para isso a disciplina escolar geografia teve amplo espaço, uma vez que fundamentava o processo de desenvolvimento da ideologia patriótica. Pessoa (2007, p. 51;56) comentando a influência dessas duas reformas para a geografia escolar nos seguintes termos:

A reforma de 1931 traz a baila naquilo que se refere ao ensino desta disciplina, um direcionamento de princípios renovadores da geografia moderna e da escola nova. Contudo, contrariando os elementos inovadores proposto pela nova legislação, lamentavelmente o que se observa é a permanência em nossas salas de aula da supremacia de uma geografia nem sempre renovada [...] A reforma Capanema deu ênfase ainda maior a propagação da ideologia nacionalista em nossas escolas, e no caso particular da geografia torna-se mister o seu papel de difusão do nacionalismo patriótico nessa legislação.

Não que as demais legislações e os governos anteriores não tivessem difundido essas idéias, mas cumpre destacar a orientação enfática atribuída a reforma Capanema no que se refere a essas concepções ideológicas.

É sob essa discussão ideológica acerca da função do ensino de geografia na difusão de uma ideologia do nacionalismo patriótico que emergem as produções didáticas de Aroldo de Azevedo. Elas buscam subsidiar, principalmente, o discurso posto para a disciplina a partir das necessidades políticas do período. Articular interesses conflitantes das classes sociais a partir de um discurso patriótico foi a forma que o Estado buscou para manter uma ordem, aliado é claro, a ditadura em franco processo de desenvolvimento. Silva (2006, p. 86) comenta esses elementos nos seguintes termos:

Afirma-se a unidade, a independência e a honra nacionais, materializadas, evidentemente, no território pátrio; o respeito e a concordância com o regime político do Estado; a consideração das autoridades constituídas; a elevação das tradições e das figuras nacionais; a afirmação de um *pathos* otimista; a crença no poder e no futuro (destino) promissores da pátria; a igualdade e a harmonia regionais e das classes sociais; a valorização da unidade familiar, indissociável, como base na sociedade pátria e, por fim, a afirmação de um indivíduo “virtuoso”, que se sinta emocionalmente útil e capacitado de esforço individual.

Isso pode ser verificado, principalmente, a partir da emergência da reforma de Capanema, que abandona em parte os ideais da Escola Nova para empreender uma veemente implantação da ideologia patriótica. Rocha (1996, p. 265) coloca esses elementos nos seguintes termos:

O Ministro Gustavo Capanema era defensor de uma proposta educacional por ele denominada de “educar para a pátria”, concepção que procurava se distanciar dos princípios escolanovistas de “educar para a sociedade”, tão presente no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

É visível, nesse sentido a vinculação de Aroldo de Azevedo com o desenvolvimento de uma ideologia patriota, tendo como pano de fundo, como colocamos no início desse tópico três elementos primordiais. Primeiro, a vinculação a escola francesa de geografia, a partir da institucionalização acadêmica que deveria servir de modelo para os conhecimentos preconizados para escola. Segundo, a manutenção de um equilíbrio em função das diferenças que se estabeleceram na sociedade a partir da nova configuração econômica que surge na década de 1930 com o processo de substituição das importações. E por último um conjunto de mudanças na estrutura da educação a partir de reformas que buscaram adequar o

povo a nova conjuntura social posta, principalmente no que se refere a busca pela manutenção da unidade a partir da idéia de “pátria”.

Analisando o livro didático *O Brasil e suas regiões* de Aroldo de Azevedo (Figura 14), datado de 1971, evidenciamos sua formação de base francesa, já na forma como os capítulos se estruturam. O sumário do livro trás uma divisão do Brasil em regiões naturais (norte, sul, sudeste, centro-oeste e nordeste) e a sua análise a partir das regiões e posteriormente a estrutura de cada capítulo, com a descrição dos elementos que compõem o quadro natural o espaço e a inserção do homem como um elemento do espaço, sem qualquer destaque em relação aos outros aspectos.

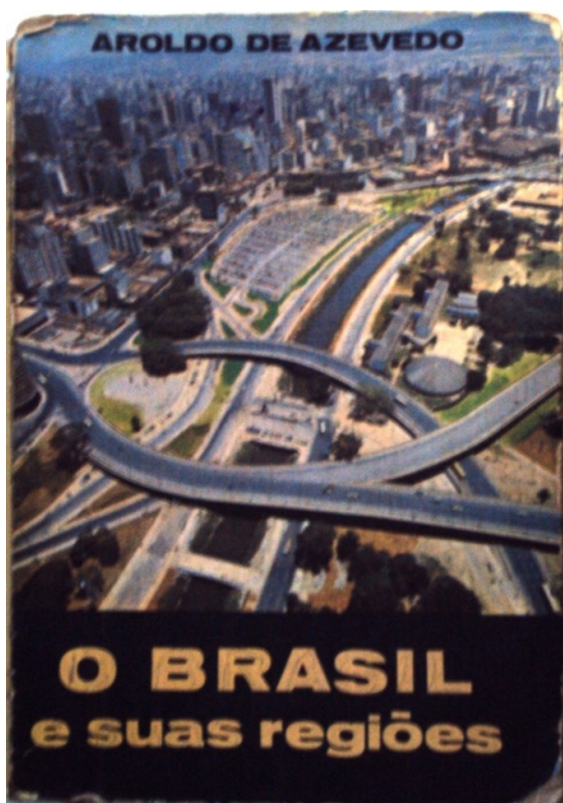


Figura 14: Capa do livro: O Brasil e suas regiões.  
Fonte: AZEVEDO (1971).

Em cada capítulo do livro há uma descrição minuciosa dos aspectos naturais, clima, relevo, hidrografia, vegetação, etc. Esses elementos são traspostos para os mapas presentes nesse manual, que mostra uma supervalorização dos mesmos, dando margem para entendê-los como palco das relações humanas, que são apresentadas posteriormente ao quadro natural. Não ocorre, nesse contexto,

qualquer forma de articulação metodológica entre os elementos que estão sendo apresentados em forma de texto e a linguagem cartográfica, o mapa é colocado como expressão do conteúdo.

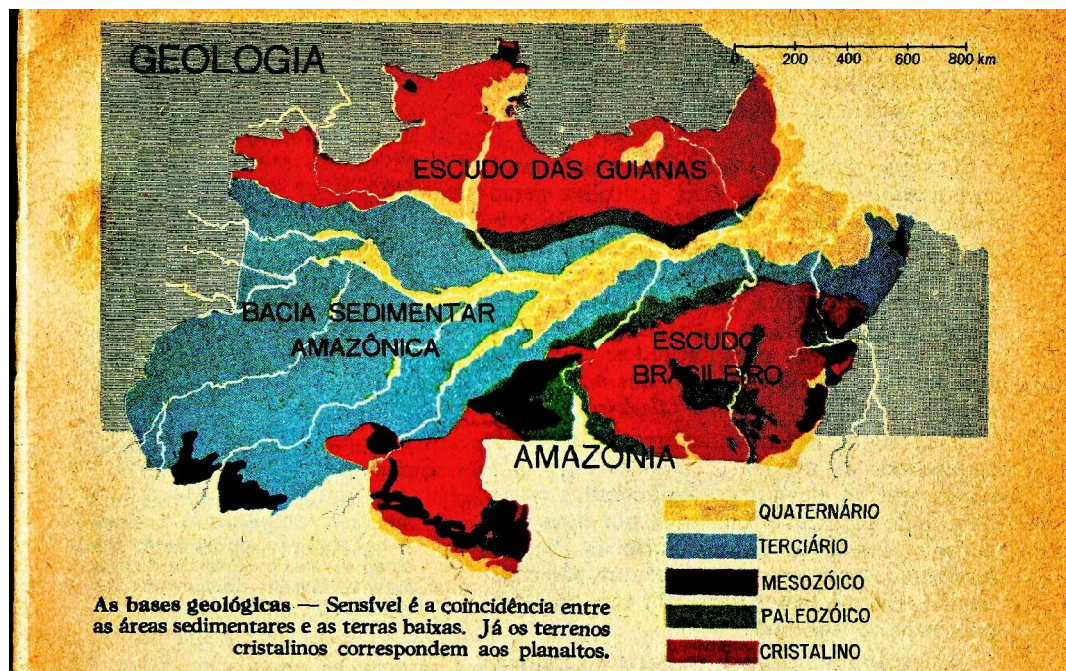


Figura 15: Mapa geológico do Brasil  
Fonte: AZEVEDO, 1971, p. 13.

Vânia Vlach comentando a geografia e os aspectos que compõem a construção teórica de Aroldo de Azevedo afirma que:

[...] Por meio dos seus livros didáticos, Aroldo de Azevedo implantou um “modelo” de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma “a terra e o homem”, que não incentivou discussões metodológicas, que ilidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascaram a ideologia liberal, enfim, aquilo que mais tarde seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional (VLACH, 2004, p. 215).

Não há nos mapas presentes no livro didático em questão, nenhuma representação conjugada de elementos que compõem a realidade. A idéia é fragmentar o espaço em várias instâncias que não se interpenetram, na visão do autor não dialogam ou se influenciam. No mapa que segue (Figura 16) o autor apresenta elementos relativos a população e a divisão política em dois mapas distintos, dando margem para evidenciar o processo de segmentação entre os elementos que compõem a realidade.





Figura 16: Mapa de população e divisão política da região norte.  
Fonte: AZEVEDO, 1971, p. 22.

Outra característica marcante da obra que evidencia o pensamento do autor a partir dos mapas é a presença do método regional. A idéia de divisão do espaço, tendo como referência diferentes elementos, sejam eles naturais (Figura 17) ou relativos ao processo de produção do espaço pelas sociedades humanas (Figura 18). Evidenciamos, também, nesse contexto, algumas continuidades no que se refere ao tratamento metodológico dado à cartografia nesse livro didático. Não havendo qualquer reflexão sobre os mapas para a discussão dos conteúdos da geografia escolar.



dando margem para inserirem representações que condensassem essa perspectiva nacionalista.

A própria perspectiva francesa fez com que o homem e os fenômenos humanos representados nos mapas não apontassem para as contradições, mas para o processo de regionalização que nada dizia sobre o espaço além da própria informação. Isso se evidencia no método regional que é característica marcante nos mapas da obra analisada. Esse elemento retira de pauta a discussão de problemas sociais que contribuiriam para alienação da população, manutenção da ordem, já que não haveria espaço para contestação do regime na escola. Bem como, exprime o ideal das reformas de educação que se distanciavam da educação para práxis que era um pressuposto da escola nova e se orientavam para a educação pátria.

Nesse sentido, a geografia escolar exposta no livro de Aroldo de Azevedo, expressa a partir dos mapas, a conjuntura política, educacional e geográfica do período. Porém, a ditadura militar e a quebra com o populismo e o estabelecimento de uma política voltada para a inserção do Brasil no mercado mundial a partir do chamado “Milagre Econômico Brasileiro” conduziram a disciplina a mudanças consideráveis, que se manifestariam nos livros didáticos e consequentemente nos mapas. Faz-se necessário, nesse sentido, empreender algumas considerações no que se refere a conjuntura social, econômica e educacional do período em que se insere a próxima obra por nós analisada, o livro *Geografia do Brasil – 2º grau* de autoria de Zoraide Victorello Beltrame, datada de (1983).

### **3.4 Economiscismo e ditadura: geografia escolar e cartografia em Zoraide Victorello Beltrame**

As obras e a abordagem de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, são amplamente divulgadas no que se refere ao ensino de geografia entre as décadas de 1930 a 1960. A partir desse momento a reestruturação econômica, política e social do Brasil gera um processo de reorientação nas políticas públicas. Essas mudanças repercutem também no setor educacional, principalmente com a aprovação da Lei 5.692/71, que orientava a educação brasileira a partir da pedagogia tecnicista.

O desenvolvimentismo atribui um novo papel a educação nacional, se antes ela serviria apenas como repassadora de um conjunto de ideologias que



visavam manter a ordem social a partir da difusão de uma ideologia do nacionalismo patrótico, agora a educação serviria para formar técnicos para operacionalizar o desenvolvimento econômico. O projeto educacional desse período, pautava-se na operacionalidade que a educação deveria ter para a economia. Exemplo disso é a proliferação de escolas técnicas em todas as áreas (saúde, tecnologia, educação, agricultura, etc.). Com isso o governo resolvia o problema de mão-de-obra e garantia o controle ideológico, já que o profissional técnico não tem formação filosófica, consequentemente não teria subsídios para criticar o regime e buscar melhorias no que se refere às condições de vida.

No que concerne à estruturação da sociedade e do ensino no período da ditadura militar Silva afirma que:

Nesse período, cujo núcleo é a Ditadura Militar, o desenvolvimentismo e o autoritarismo foram condições históricas, no contexto nacional, da produção do discurso didático da Geografia, em uma circunscrição de supervalorização da economia, na qual, ressalta-se, a educação foi relegada a um segundo plano, em termos de qualidade, não de quantidade, desvalorizando-se, igualmente, o trabalho intelectual, posto que os produtos desse tipo de transformação não têm resultados imediatos, muito menos os resultados (técnicos, administrativos, pragmáticos), esperados pelos dirigentes e pensadores posicionados na situação do momento especificado – a Ditadura Militar (SILVA, 2006, p. 93).

Segundo a autora supracitada o período que compreende a ditadura militar representa um segundo momento de propagação ideológica do Estado no livro didático. Momento esse, que seria guiado pelo cerceamento das liberdades políticas e pela preocupação excessiva com a economia da nação, como já foi dito. Os temas sociais são quase totalmente retirados da pauta de discussão dos livros didáticos, se antes eles eram apresentados de forma muito incipiente, com o modelo de desenvolvimento em voga eles são cada vez mais maquiados.

Discutindo os planos traçados pelo governo militar para o papel do ensino secundário nessa nova conjuntura econômica posta para o período, Saviani (2008, p. 343) nos indica: “[...] O ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão-de-obra qualificada”.

Segundo Silva (2008) esse processo de estruturação da educação tendo em vista o desenvolvimento econômico objetiva empreender uma massificação da sociedade, tendo como referencial principal o tecnicismo. A herança desse modelo é



relegada aos Estados Unidos, que passa a ser visto como principal modelo a ser seguido pelo Brasil no processo de estruturação da sociedade. Segundo os militares era necessário substituir a educação clássica baseada no modelo europeu por um modelo voltado para o desenvolvimento. Estabelecendo correlação com esse processo no que concerne ao livro didático de geografia João Rua afirma que:

Se, por um lado, [os livros didáticos de Geografia] se destinam a “instruir” o aluno, reproduzindo os elementos já consagrados na produção científica, por outro lado, devem seguir uma orientação que é dada pelo Estado. Este, na verdade, é quem, em última análise, se torna responsável pela “produção” do livro didático, na medida em que estabelece os currículos e cria os critérios definidores do “valor pedagógico” de cada um. (RUA, 1992, p. 95).

Para compreender as expressões cartográficas das formas pelas quais a geografia escolar assimila esses discursos políticos de Estado, analisaremos a obra *Geografia do Brasil – 2º grau* de autoria de Zoraide Victorello Beltrame, datada de 1983, cuja primeira edição é de 1978 (Figura 19). Não temos muitos dados concernentes a formação acadêmica dessa autora, mas sabemos que ela teve ampla representatividade na venda de livros didáticos nas décadas de 1970 e 1980, momento crucial de desenvolvimento da ideologia desenvolvimentista posta pelo governo militar.

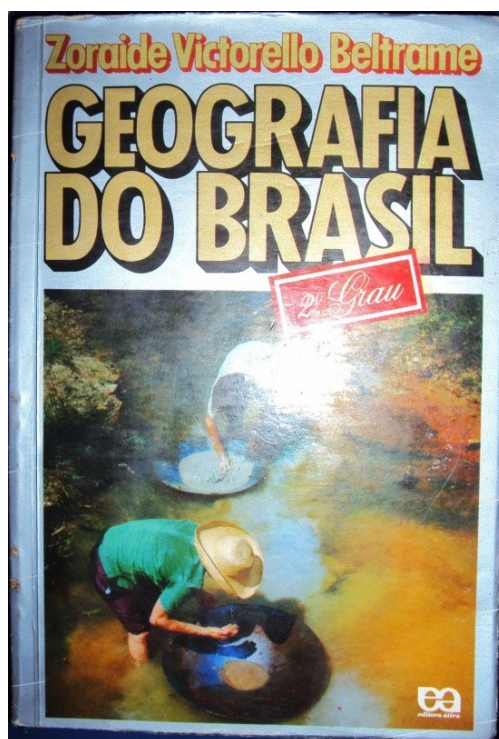


Figura 19: Capa do livro Geografia do Brasil – 2º grau.  
Fonte: BELTRAME, 1983.

O sumário da obra já nos revela o teor do livro no que se refere aos temas que serão privilegiados. Apesar de trazer regionalizações do Brasil em seu livro que são expressas em alguns mapas, esse não é seu foco principal de análise. O sumário da obra apresenta a seguinte estrutura: espaço natural, população e economia. Apesar das permanências no que se refere ao quadro natural enquanto palco de desenvolvimento das relações humanas, a natureza passa a ser encarada como recurso. Isso já estava, em certa medida, presente na obra de Aroldo de Azevedo, porém ele trazia a natureza como recurso ainda em processo inicial de exploração econômica, ligada muito mais a exaltação da Pátria do que a evidência de exploração. Já Zoraide Beltrame apresenta uma natureza quantificada em termos de produção e não mais apenas como elemento alvo de exaltação.

Nesse sentido a cartografia vai sendo tratada no livro inicialmente com mapas que representam o quadro natural do Brasil (Figura 20), compreendendo depois os elementos relativos a população (Figura 21) e desembocando nos elementos relativos a economia, que aglomeram as representações do quadro natural com as possibilidades de desenvolvimento econômico em função dos quadros populacionais das diferentes regiões (Figura 22).

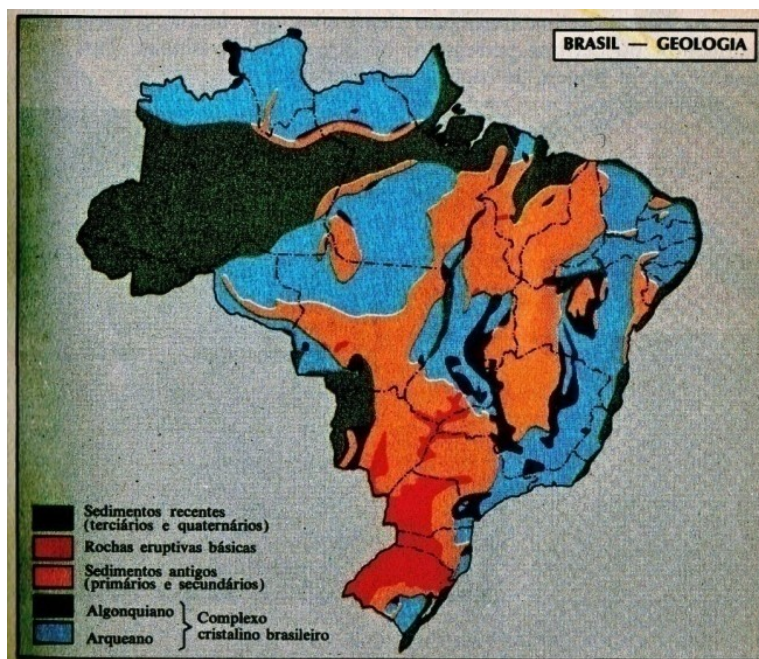


Figura 20: Mapa geológico do Brasil  
Fonte: BELTRAME, 1983, p. 27.



Figura 21: Densidade demográfica do Brasil  
Fonte: BELTRAME, 1983, p.111.

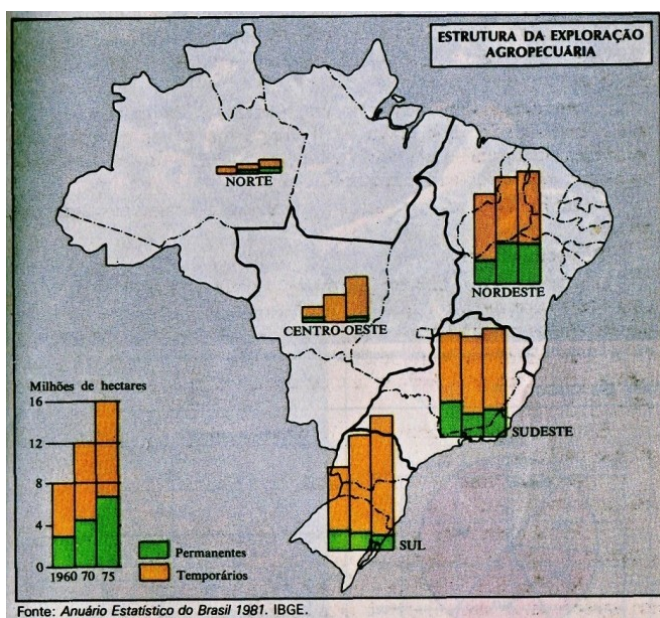


Figura 22: Exploração agropecuária brasileira  
Fonte: BELTRAME, 1983, p. 157.

Pelo que podemos notar nos mapas apresentados, ocorre um processo de sobreposição dos elementos econômicos às populações, bem como aos elementos naturais que compõem o espaço. Na figura 22, dentro do mapa são colocados gráficos para inventariar o processo de exploração da terra no Brasil, esse elemento



guarda fortes vínculos com o ideal de geografia e de educação posto para época a partir do Estado.

A autora tem como referência para boa parte dos mapas o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que participou amplamente do processo de pesquisa econômica ao longo do período militar a partir das propostas de planejamento. Essa obra marca uma nova realidade, o processo de busca de mapas para fundamentar suas informações, nas obras anteriormente analisadas eram os autores que idealizavam os mapas, a partir de agora as produções didáticas buscam nos órgãos de planejamento e mapeamento e as bases cartográficas.

A autora não trás escalas nos seus mapas e novamente o mapa é colocado como expressão do conteúdo que o texto trás. Não existem mapas ou textos que discutam as questões relativas as desigualdades ou problemas sociais, revelando a determinação do Estado de apresentar o Brasil como uma potência, sem desigualdades ou contradições. De forma geral, o uso dos mapas se mantém o mesmo apresentado nas fases anteriores. Não há, no livro, exercícios que utilizem as representações cartográficas como metodologia para compreender os fenômenos que se processam no espaço e que são apresentados nessas representações. A autora não dialoga com os mapas na construção do texto, evidenciando o caráter ilustrativos dos mesmos nos livros didáticos, é como se o mapa falasse por si mesmo e não precisasse ser refletido.

Entendemos, nesse contexto, que apesar de mudanças relativas aos objetivos colocados pela disciplina, que deixam de ser essencialmente nacionalistas-patrióticos e passam a se configurar como nacionalistas-desenvolvimentistas, não ocorre uma re-significação da cartografia e mesma continua a ser utilizadas nos manuais didáticos do período como ilustração e localização de dados.

Porém, a opressão política e os processos de castração das liberdades pessoais fizeram com que alguns grupos de professores buscassem formas alternativas de desenvolver o ensino de geografia no Brasil, uma vez que o mesmo não dava conta das questões sociais postas para o período. O modelo de desenvolvimento levou a graves crises sociais, que conduziram boa parte da população brasileira a miséria. Dessa forma, o modelo de escola e de ensino de geografia não alcançava o teor dessa contradições, o que levou a busca por possibilidades de compreensão dessa realidade, para Vlach:

[...] a insatisfação crescente com o paradigma “a terra e o homem”, o elitismo da escola, o desprezo do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem, a deterioração das condições de vida da maioria da população, o analfabetismo, a situação de dependência do Estado Brasileiro na cena internacional, a valorização do planejamento e da atuação do geógrafo a serviço do Estado e das empresas privadas, entre outros, estimularam alguns professores de geografia da escola pública a procurar alternativas que levassem em conta essas (e outras) questões [...] (VLACH, 2004, p. 216-217).

Esse momento marca um processo de reorientação no ensino de geografia no Brasil desde o seu processo de institucionalização, com a criação do Colégio Pedro II em 1837. No que concerne a configuração da disciplina em relação aos livros didáticos, dá-se um processo pioneiro de crítica. Nas palavras de Silva (2006) o marco desse processo foi o 5º Encontro Nacional de Geógrafos, ocorrido em 1982 quando foram publicados dois artigos de José William Vesentini e Vania Farias Rubia Vlach que discutiam o caráter tradicional dos manuais publicados até então.

Nesse evento Vesentini lança 12 teses para o livro didático de geografia do ensino secundário. Essas teses podem ser resumidas nos seguintes termos; 1 – Caráter meramente informativo desses manuais; 2 – Não discussão do contexto atual, 3 – Baseavam-se essencialmente nos modelos de Aroldo de Azevedo ou em recortes do modelo de Pierre George; 4 – Não interligação dos elementos do livro; 5 – Pretensa neutralidade dos conteúdos; 6 – Naturalização dos fatos apresentados nos livros; 7 – O capitalismo não é debatido ou é ignorado; 8 – Abordagem meramente natural do espaço geográfico; 9 – Colocação do Estado como mantenedor social por excelência; 10 – Patriotismo exacerbado e ufanista; 11 – Enfoque na identidade e não abordagem da contradição; 12 – Comodismo na variação dessas abordagens, pelas amarras curriculares postas pelas secretarias de educação (VESENTINI, 1982 *apud* SILVA, 2006, p. 98).

Entre as teses citadas acreditamos que boa parte delas representam a real configuração dos manuais didáticos de geografia publicados até então. Porém, dois elementos precisam ser considerados, principalmente o que está presente na tese “3”. O autor afirma que alguns autores, baseados em Pierre George criaram um outro modelo de Geografia Ativa, distorcendo o modelo elaborado pelo geógrafo francês, como é caso de Zoraide Victorello Beltrame. Na mesma tese ele afirma que os outros manuais que não seguem essa orientação da geografia ativa tem se pautado nos modelos de Aroldo de Azevedo.

No que se refere a primeira colocação, analisando a questão a partir do debate teórico colocado pela História das Disciplinas Escolares enquanto ramo de pesquisa, é comum que colocadas algumas demandas sociais para a escola, enquanto instituição social, e para a disciplina num determinado contexto social as mesmas se aposassem de determinados modelos teóricos acadêmicos para desenvolvê-los, a partir de reformulações na escola, não havendo um elemento, necessariamente negativo nesse processo.

A segunda colocação também expressa um elemento inerente as disciplinas escolares, que é o processo de “permanências” ou seja, elementos metodológicos e teóricos que foram desenvolvidos anteriormente e que acabam por permanecer no tratamento da disciplina, seja nas práticas dos professores, nos livros didáticos, na idéia que os pais de alunos tem sobre a disciplina ou até mesmo nas propostas curriculares.

Nesse contexto, não podemos desenvolver críticas aos autores de livros didáticos sem considerar os elementos que interferem no seu processo de formação e na produção desses materiais. Entendendo que a disciplina escolar assume diferentes papéis em tempos diversos a partir das demandas sociais esse clima de crítica social acaba recaindo sobre os manuais didáticos da década de 1980 que começa a ser desenvolvido um ensino de geografia desvinculado da perspectiva tradicional, modelo esse que rompe com a perspectiva “A terra e o homem” e indica possibilidades de apresentação das contradições inerentes ao espaço geográfico a partir da disciplina escolar. Destaca-se, nesse sentido, a obra pioneira de José William Vesentini (1982) que analisaremos a seguir, porém, faz necessário algumas considerações sobre o surgimento e as características dessa “Geografia Crítica”.

### **3.5 Sobre a geografia crítica de José William Vesentini: e quanto aos mapas?**

A geografia crítica, enquanto prática educativa não surgiu, nos centros de pesquisa e universidades, mas na escola, a partir da busca por compreender os problemas cotidianos que influenciavam a vida dos alunos do ensino secundário do período. Contrariando a perspectiva teórica da geografia (“Paradigma a terra e o homem”) e questionando a orientação pedagógica tradicional da época (“Pedagogia Tecnicista”) alguns professores de ensino secundário do Estado de São Paulo,

desenvolveram metodologias e abordagens que caracterizavam-se como abordagens críticas acerca do espaço.

Vesentini (2001)<sup>7</sup>, enquanto participante ativo desse processo, já que era um dos professores de geografia que na época (fim da década de 1970) buscava métodos e abordagens diferenciadas para a geografia, afirma que desenvolveu essa abordagem no “COE (Centro de Orientação Educacional, uma escola particular no bairro da Lapa, São Paulo, que virou uma cooperativa dirigida pelos professores)” e no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema. Ele afirma que tentou utilizar livros didáticos, mas que os mesmos não se adequavam a proposta teórica.

Assim eles (os professores de geografia da escola e do sindicato, que incluía o próprio Vesentini) desenvolviam materiais impressos com propostas críticas de ensino. As aulas partiam do cotidiano dos alunos e buscava resolver problemas práticos, a partir da realização de aulas de campo em caráter interdisciplinar. O autor afirma que foram esses materiais impressos que serviram de base para elaboração dos textos do seu livro didático para o ensino secundário, publicado em 1982.

Enfim, concluindo esta “digressão” de natureza pessoal, gostaria de deixar claro que essas experiências – em especial os textos que elaborei nesse período (coloco na primeira pessoa do singular porque tanto o Gumerindo quanto o Pavanello, dois importantes companheiros nessas jornadas, não gostavam de redigir textos e sim de lecionar; os textos, principalmente aqueles com os novos temas, eram de minha exclusiva responsabilidade) – foram a base para a edição posterior dos meus primeiros livros didáticos, “Sociedade e espaço” (1982) e “Brasil, sociedade e espaço” (1984), que não por acaso são direcionados para o ensino médio. (VESENTINI, 2001).

Entendemos, nesse contexto, que a geografia crítica se desenvolve na escola devido às demandas colocadas para a sociedade no período. Não é um discurso acadêmico, por excelência. É a partir do desenvolvimento de dissertações de mestrado e teses de doutorado por esses professores do ensino fundamental e médio que as idéias da geografia crítica penetram no ambiente acadêmico brasileiro. Nesse sentido, Vesentini (2004, p. 225) afirma que:

Uma parte importante dos geógrafos críticos acadêmicos começou como professores do ensino fundamental e médio, e foi em grande parte aí que eles iniciaram suas reflexões e as novas abordagens, que depois foram sistematizadas ou reelaboradas com vistas à produção de trabalhos universitários.

<sup>7</sup> O conteúdo expresso nesse ponto do texto pelo professor por Vesentini, baseou-se em um texto que consta no site que esse professor desenvolve na internet, com o nome de: “Geocrítica – Geopolítica – Ensino da Geografia – José William Vesentini”, localizado no endereço: <http://www.geocritica.com.br/sociedade.htm>

Essa conjuntura põe em cheque uma questão, como poderia a universidade conduzir um processo de repensar da sociedade a partir da opressão de um sistema se a mesma é o saber por excelência de produção da ideologia dominante? Assim, o contexto de mudanças teria que partir de outra instância. Pessoa (2007, p. 60) analisando o processo de desenvolvimento da geografia crítica em nível mundial aponta que:

A(s) geografia(s) crítica(s) sob o ponto de vista internacional teria surgido em meados da década de 1970, tendo seu início nos Estados Unidos, através da geografia radical e, na França, em parte dada às condições internas vividas por esse país, e também ao influxo da escola americana, que teve forte influência sobre alguns intelectuais franceses e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça, chegando à América Latina, no México e Brasil, além de inúmeros outros países.

Nesse contexto, uma das principais discussões que influenciaram o desenvolvimento da perspectiva crítica da geografia no Brasil é a discussão feita por Yves Lacoste, que a partir do seu livro intitulado *A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra* formula os conceitos de “geografia dos professores” e “geografia dos estados-maiores”. O primeiro ramo seria desenvolvido essencialmente na escola pelo estabelecimento de um conjunto de informações geográficas que impossibilitam qualquer reflexão sobre o espaço, a instituição que propagaria essa geografia para os professores seria a Universidade a partir dos cursos de formação. Já a segunda seria desenvolvida pelo Estado a partir dos órgãos de planejamento, tendo no exército sua principal instância de produção do conhecimento, objetivando a dominação dos territórios.

A geografia crítica surge como forma de contestação dessa geografia dos professores, buscando empreender uma discussão sobre os elementos contraditórios que constituem o espaço. Entre os ramos teóricos que a mesma se apoiou, podemos citar Karl Marx, Henri Lefebvre, Herbert Marcuse, Gramsci, etc. Os livros didáticos do período trazem, nesse contexto, propostas baseadas nas discussões teóricas desses autores.

Colocamos também como pano de fundo desse processo de mudanças no seio da geografia, os debates educacionais do período, que em parte, também foram influenciados por esses autores. Paulo Freire e Florestan Fernandes no Brasil pensaram em perspectivas para a educação popular, o que conduziu a um debate sobre a educação como meio de emancipação. O debate que estava posto para o



período relacionava-se com a configuração que a escola pública deveria assumir, um grupo se posicionava a favor da educação particular e outro a favor da educação pública e voltada para as classes populares. Esses debates também influenciaram os autores de livros didáticos.

Silva (2006, p. 99) analisando a configuração dos manuais no que se refere a assimilação da perspectiva crítica, apresenta a seguinte análise:

É o caso de *Estudos de Geografia*, de Melhen Adas que, em sua estrutura, marca um rompimento com o método usual até então e inova com a apresentação de alguns temas, como “O mundo Tropical” ou “Recursos Humanos e Desenvolvimento”, pautando-se em algumas contribuições da Geografia Ativa. Adas, no entanto, parece ter feito essa ruptura acidental, à base da aceitação de uma certa atualidade da questão, pois em suas próximas obras persistem as mesmas estruturas tradicionais do espaço físico, da população e da economia. Anos depois, tem-se *Geografia*, de Luiz Antonio M. Ribeiro, João Rua e Clovis de B. Dottori, publicado em 1977, ainda tradicional, porém com aberturas importantes sobre temas e método de exposição, e de *Sociedade e espaço*, de José William Vesentini, que veio a público em 1982, um livro pioneiro, introdutor da Geografia Crítica no ensino de Geografia, no âmbito dos livros didáticos.

A autora supracitada elenca um conjunto de manuais que foram, em certa medida, assimilando a nova perspectiva, porém, aponta para a permanência de elementos tradicionais e coloca o livro de Vesentini (1982) como pioneiro no desenvolvimento de uma geografia crítica. Vamos então analisar como a cartografia apresentada nesse livro expressa esses elementos diferenciais colocados anteriormente.

A obra que ora analisamos (Figura 23), rompe com o modelo estruturado anteriormente, em Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Zoraide Beltrame, em que o quadro natural compunha a primeira parte do livro, evidenciando o privilégio dos elementos naturais e colocando o homem como mais um elemento presente no espaço.

Na obra *Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil*, ocorre um processo de inversão na estruturação do livro, o autor discute inicialmente questões político-econômicas e como elas influenciam a geopolítica mundial, a seguir aborda questões relacionadas com o desenvolvimento econômico mundial e só posteriormente discute o quadro natural. Apresenta, inclusive, alguns problemas causados pelo processo de exploração desenfreada dos recursos naturais,

abordando questões relacionadas aos tipos de poluição e colocando o desenvolvimento econômico como agente causador desses problemas, elemento, de fato, inovador para a época.

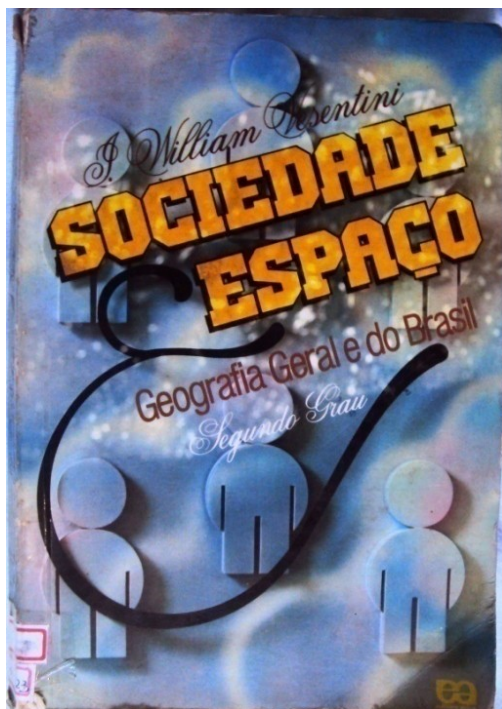


Figura 23: Capa do livro Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil.  
Fonte: VESENTINI, 1983.

A discussão do espaço geográfico ganha uma dinamicidade, uma vez que autor parte de elementos relativos aos sistemas econômicos e a forma como eles se estabelecem para empreender um processo de regionalização espacial. Conceitos como produção do espaço, desigualdades sociais e contradições permeiam os conteúdos tratados no manual. As questões sociais do campo e da cidade vêm à tona. Porém, os elementos naturais são colocados por último na estrutura de capítulos, dando margem para afirmar a sobreposição do homem na constituição do espaço.

Analisando a cartografia presente nesse manual, identificamos um mapa (Figura 24), que representa a divisão do mundo segundo aspectos políticos e econômicos, a partir disso o autor estabelece uma regionalização do mundo em países capitalistas, socialistas e subdesenvolvidos. Esse mapa nos faz refletir sobre dois aspectos, primeiro, o processo de Guerra Fria em franco processo de

desenvolvimento, que leva a divisão do mundo entre socialismo e capitalismo, bem como a influência das discussões dialéticas que permeiam a formação do autor, que apresenta uma regionalização que parte de aspectos contraditórios acerca do espaço, elemento que não aparecia nos outros livros analisados.



Figura 24: Mapa apresentando regionalização do mundo segundo critérios econômicos e políticos. Fonte: VESENTINI, 1983, p. 13.

O processo de gestação do Brasil enquanto Estado-nação é desnaturalizado e o autor analisa como as atividades econômicas vão produzindo o espaço. É notável a utilização, de categorias de análise, ou seja, a análise não é desinteressada ou meramente informativa, mas segue um raciocínio que busca esclarecer elementos concernentes a reprodução do espaço nacional.

No mapa que segue (Figura 25) podemos identificar alguns elementos relativos ao processo de organização do espaço brasileiro a partir da organização econômica. É notável também a vinculação de um conjunto de informações acerca do espaço num mesmo mapa. Elementos como urbanização, fronteiras agrícolas,

tipos de agricultura, áreas dinâmicas e atrasadas, industrialização e metropolização são representados. Essa configuração evidencia a preocupação do autor em compreender a totalidade e a inter-relação dos fenômenos no espaço. Porém, não ocorre no texto o diálogo com o mapa, notamos, nesse sentido, o mesmo tratamento dado aos mapas nos períodos anteriores, ou seja, não ocorre uma reflexão sobre a representação ou mesmo um diálogo com o texto escrito.

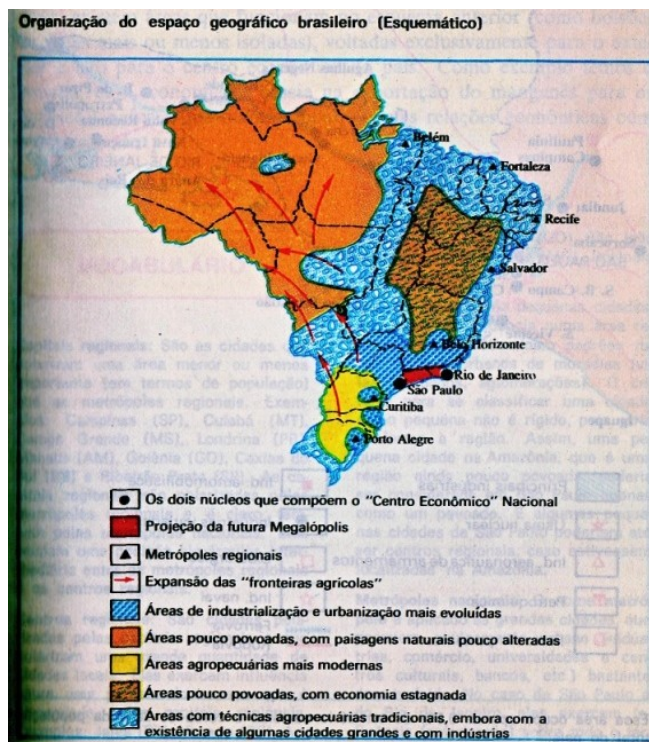


Figura 25: Organização do espaço brasileiro sistemático  
Fonte: VESENTINI, 1983, p. 163.

De forma geral a cartografia presente no manual didático em questão insere novos temas e novas abordagens para o ensino de geografia, buscando da conta de evidenciar graficamente os fenômenos que se processavam nos espaço mundial e nacional na época. Essa característica estava relacionada, politicamente, com o processo de democratização e a busca por desenvolvimento de uma cidadania, que foi estirpada com a ditadura, torna-se necessário debates que gerem compreensão das contradições espaciais. Segundo Silva (2006) esse constituiria do terceiro momento de desenvolvimento ideológico do livro didático de geografia no Brasil, marcado pela busca de desenvolvimento da cidadania.

No que se refere ao tratamento dos temas relativos aos aspectos naturais do espaço não há uma preocupação com uma discussão desses elementos nos



mapas. Apesar de evidenciar a emergência de problemas ambientais causados pelo processo de desenvolvimento econômico o autor não regionaliza esses problemas ou expressa sua amplitude numa escala espacial. As representações cartográficas acerca dos elementos da natureza permanecem restritas a evidência dos recursos. Como podemos observar na figura 26 que representa a distribuição dos climas no mundo em função das latitudes geográficas.

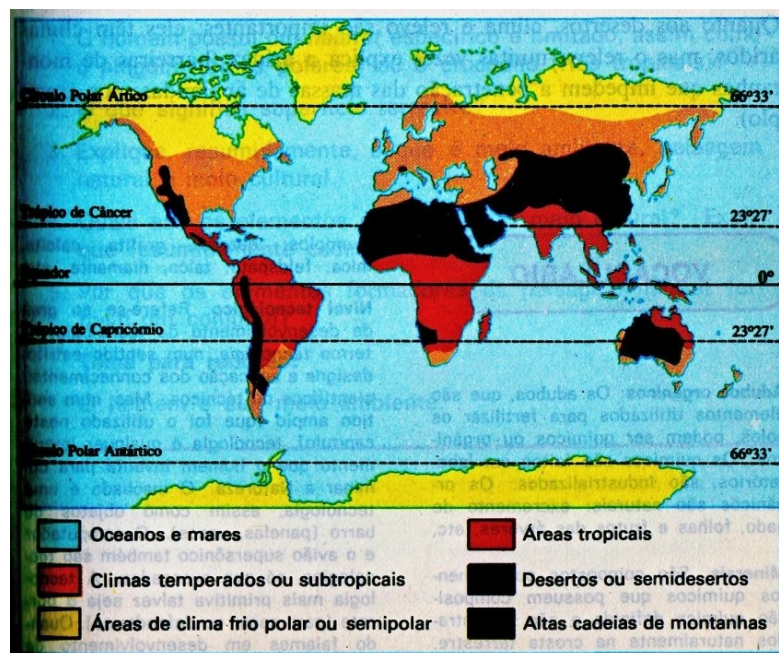


Figura 26: Distribuição dos climas pelo mundo

Fonte: VESENTINI, 1983, p. 185

De forma geral o manual em questão apresenta poucos mapas, tendo como referência o livro de Zoraide Beltrame, esse elemento relaciona-se ao fato de Vesentini (1983) partindo de outra proposta geográfica, buscar representações cartográficas que expressassem os fenômenos que ele queria tratar. Como esses mapas não eram produzidos pelos órgãos oficiais de mapeamento como o IBGE, ele solicitava o trabalho de um profissional para trabalhar com essa cartografia temática.

Esse momento inaugura um novo período da cartografia escolar no Brasil, uma vez que, nos livros de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo os mapas eram produzidos por esses autores, Zoraide Beltrame recorreu, principalmente, aos órgãos de planejamento, havendo um profissional responsável apenas pela catalogação e tratamento dos mapas já produzidos. Na proposta de José William Vesentini as representações cartográficas são produzidas por outro profissional, desvinculado dos órgãos públicos de planejamento, que “cria” uma representação

temática de um fenômeno. O que caracteriza a contraposição do autor ao modelo de educação e de geografia posto para época.

Porém, indicamos que, apesar da proposta crítica e do debate relativo a utilização e presença de algumas categorias fundamentais de análise da geografia no manual de Vesentini, o mapa ainda permanece como elemento de ilustração dos fenômenos e processos geográficos. É possível afirmar, nesse contexto, que boa parte das discussões que estavam sendo travadas no âmbito da cartografia acadêmica, principalmente a partir da década de 1970, não chegaram à cartografia escolar.

Mediante esse contexto de configuração da cartografia escolar presente em livros didáticos de geografia no recorte temporal estabelecido, faz-se necessário algumas considerações: 1 – As elaborações teóricas que entendiam o mapa como linguagem, meio de comunicação acerca do espaço ou mesmo elemento de construção cognitiva não penetraram a fundo na escola a partir do ensino de geografia; 2 – Podemos atribuir essa configuração aos elementos de permanência que a disciplina assume ao longo de sua história. Ou a ausência de conhecimentos desses debates por parte dos geógrafos que escreviam manuais didáticos. Ou, até mesmo a concepção e entendimento do mapa apenas como expressão do geográfico.

Sobre o recorte temporal estabelecido pela pesquisa (1913-1982), indicamos que não há uma visão da cartografia como metodologia de ensino da geografia escolar. O mapa é sempre expressão, representa antes a síntese do que qualquer processo de reflexão. Ao longo dos textos dos livros didáticos apresentados, não há nem mesmo um diálogo dos autores com a representação posta. Quase sempre o mapa fala por si só. Porém a análise desses materiais nos possibilitou compreender melhor a estruturação da disciplina, e a partir dos mapas conseguimos identificar traços culturais, políticos e ideológicos que permeiam a construção dessas representações nos livros escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas nesse trabalho nos permitiram trazer alguns pontos que, mais do que conclusões, são indicações para desenvolvermos um conjunto de reflexões no que se refere à configuração da cartografia nos livros de geografia do ensino secundário ao longo da história da disciplina escolar.

Evidenciamos que os mapas surgem nos livros didáticos como forma de subsidiar uma nova abordagem para o ensino de geografia a partir do desenvolvimento da geografia escolar moderna no início do século XX. Tendo inaugurado a cartografia escolar nos livros didáticos de geografia para o ensino secundário no Brasil, Delgado de Carvalho (1913) deu um uso ilustrativo aos mapas, não recorrendo aos mesmos para exercícios de aprendizagem ou para discussões acerca dos temas abordados. Tratamento semelhante é dado aos mapas por Aroldo de Azevedo (1971) e Zoraide Beltrame (1978). Esses autores tratam as representações cartográficas de forma estática em seus manuais, não há diálogo ou fomento de discussões acerca dos mesmos.

Poderíamos dizer que essa abordagem estática dos mapas poderia estar associada a vinculação desses autores a geografia moderna e ao paradigma “A terra e o homem”, que não considera as inter-relações entre os elementos que compõem o espaço. Porém, quando ocorre o surgimento da abordagem crítica nos manuais didáticos com José William Vesentini (1982) o mapa é tratado na mesma perspectiva, sem diálogo com o texto e sem caráter efetivamente metodológico, que acreditamos que seja o seu principal objetivo do mapa para a disciplina escolar geografia.

Apesar da análise dos contextos sobre os quais esses mapas foram produzidos nos ter dado subsídio para compreender a configuração da geografia escolar em diferentes tempos, a partir das mudanças motivadas por elementos políticos, econômicos, sociais e educacionais, não há uma preocupação com o caráter metodológico dos mapas nesses manuais didáticos.

Indicamos, dessa forma, que os debates desenvolvidos pela cartografia acadêmica a nível mundial acerca do mapa, enquanto elemento que comporta

possibilidades de comunicação, linguagem e cognição não penetraram na geografia acadêmica nem na geografia escolar. Enquanto as reflexões ligadas à cartografia avançam indicando possibilidades cognitivas e comunicativas dos mapas em relação ao espaço a cartografia escolar permanece com a idéia de mapa como ilustração.

Pensando essas questões, é preciso indicar que, segundo Bittencourt (2004) só a partir da década de 1980, diante da impossibilidade das disciplinas de vincular conhecimentos ligados as realidades dos alunos, dada a diversidade de contextos individuais na escola, é que começa a surgir uma preocupação metodológica com o tratamento dos conteúdos escolares.

Esse processo dá origem, principalmente na década de 1990, a um movimento de busca por metodologias que garantam maiores possibilidades de aprendizagem para os alunos. Porém essas metodologias são confundidas com recursos didáticos e permanecem abordagens tradicionais com recursos inovadores. Nesse contexto os mapas passam a ser “pintados” na escola, como se isso garantisse a utilização da cartografia enquanto metodologia de ensino.

A discussão teórico metodológica acerca das disciplinas escolares é reforçada nessa mesma década com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que tendo orientação cognitivista dão ênfase especial a utilização do mapa como possibilidade de compreensão dos processos espaciais. O PCN coloca a leitura e interpretação de mapas como elemento fundamental para o desenvolvimento do ensino de geografia. Baseado numa geografia fenomenológica ou humanista esse documento indica um conjunto de possibilidades para o mapa que vão além do caráter ilustrativo.

Mapas mentais, desenhos de percursos, croquis, mapeamento consciente, leitura crítica de mapas são algumas indicações presentes no PCN que apontam para um contato das discussões da cartografia escolar com a cartografia acadêmica. Aos poucos essas novas perspectivas vão aparecendo nos livros didáticos de geografia, porém o que ainda é comum é o caráter ilustrativo das representações cartográficas.

Há uma necessidade de romper com esse modelo de utilização do mapa na escola e promover uma revolução cartográfica na geografia escolar. Se o mapa é a linguagem do espaço, acreditamos que os livros didáticos de geografia não têm



ensinado os alunos a ler esse espaço, dado o tratamento incipiente dado a cartografia. Essas questões que ora apontamos são mais complexas e envolvem elementos relativos a formação dos professores e as mudanças e permanências que envolvem a disciplina escolar geografia, sendo, dessa forma, elementos para futuras discussões, dada a amplitude desse trabalho. Porém, reproduzimos a fala da professora Ângela Massumi Katuta, discutindo a importância de atentar para um tratamento dialético do mapa nos debates geográficos e relacionamos essa necessidade ao ensino de geografia. “Precisamos fazer uma verdadeira revolução cartográfica [...] afinal cartografar é preciso!”.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A autoria de livro didático de geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. São Paulo: **Terra Livre**, vol 2, n. 31, p. 163-171, 2009.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um século de prática de ensino em geografia: permanências e mudanças. Anais... **XV Encontro Nacional de Geógrafos**. São Paulo: AGB, 2008.

ALMEIDA Cândido Mendes. **Altas do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Lithographia do Instituto Philemathieo, 1868.

ALMEIDA. Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3 ed – São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Geografia).

AZEVEDO, Aroldo Edgard de. **O Brasil e suas regiões**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BACHELARD, Gaston. Discurso preliminar. In: \_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-15.

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal. **Estudos Avançados**, jan./abr. vol.22, n.62, p.317-333, 2008.

BELTRAME, Zoraide Victorello. **Geografia do Brasil – 2º grau**. São Paulo: Ática, 1983.

BERGUER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimentos metodológicos do ensino de história. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 255-235.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BLACK, J. **Maps and history; constructing images of the past**. New Haven, London: Yale University Press, 2000.

BRASIL, Tomaz Pompeu de Souza. **Compendio Elementar de Geographia Geral, e Especial do Brasil**. Rio de Janeiro: Domingos José Gomes Brandão, 1859.

CARVALHO, C. M. D. de. **Geographia do Brasil – Tomo I**. Rio de Janeiro, Impressões Artísticas, 1913.

CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do Ensino Geographico** - Introdução aos Estudos de Geographia Moderna. Tomo I. Petrópolis, RJ: Typographia das Vozes, 1925.

CARVALHO, Márcia Siqueira. **A geografia desconhecida**. Londrina: EDUEL, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição e o imaginário: primeira abordagem. In: \_\_\_\_, **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornélius. Paixão e Conhecimento. In: **Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 133-179.

CASTRO, Iná Elias de. Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In: CASTRO, I. E; GOMES P. C; CORRÊA, R. L. (Org). **Explorações Geográficas: percurso no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 155-196.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIBENI, Silvio Seno. Descartes e o realismo científico. **Reflexão**, n. 57, p. 35-53, 1993. Disponível em: [<http://www.unicamp.br/~chibeni/public/descreal.pdf>] {Acesso em Abril de 2008}.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, set-dez, vol. 30, n. 3. Universidade de São Paulo, p. 549-566, 2004.

COSGROVE, D. (org). **Mappings**. London: Reaktion Books, 1999.

DE BIAGGI, E. M. **La cartographie et les Représentations du territoire au Brésil**. Paris, 2000. 2v. Tese (Doutorado) - Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle/ Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine.

DELAMARCHE, Grosselin. **Atlas de Géographie: physique, politique et historique**. Paris: Bertaux, 1872.

FAVERSANI, F. Ler e escrever livros didáticos. **Heláde**, Número Especial. p. 11-18. 2001.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Revista Educação e Pesquisa**, set-dez, vol. 30, n. 3. Universidade de São Paulo, p. 531-548, 2004.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares**. 2009. Disponível em: [<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Arlette%20Medeiros%20Gasparello.pdf>]. {Acesso em: 10 de março de 2010}.

**GIRARDI, G. Cartografia Geográfica: considerações críticas e proposta de ressignificação das práticas cartográficas na formação do profissional de Geografia.** Tese (Doutorado em Geografia Física). Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo: 2003. 204p.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. **Espaço e Tempo**. São Paulo, nº 16, pp. 67-79, 2004.

GUERRA, Márcia. Pardal de Clio – Delgado de Carvalho e a proposta de Estudos Sociais. Disponível em: [\[http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=69\]](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=69). {Acesso em: 12 de Agosto de 2008}.

GUIMARÃES, Fábio M. S. Divisão regional do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**, Abril/Junho: p. 318-371, 1941.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: EDUSP, 2008.

HARLEY, J. B. “The map and the development of the history of cartography”. In: HARLEY, J. B. & WOODWARD, David (eds). **The history of cartography; cartography in prehistoric, ancient and medieval Europe and the Mediterranean**. Chicago, London: The University of Chicago: Press, 1987.

IDA, Manuel Said Ali. **Compendio de Geographia Elementar**. Rio de Janeiro/São Paulo: Laemmert & Cia. Livreiros Editores, 1905.

JACOB, C. **L’empire des cartes; approche théorique de la cartographie à travers l’histoire**. Paris: Albin Michel, 1992.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed.. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

JOLY, Fernand. **A cartografia**. São Paulo: Papirus, 1990.

KATUTA, Ângela Massumi. A geografia, a cartografia e a alienação. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina. **Anais...** São Paulo, 2005, pp. 7241-7253.

KATUTA, Ângela Massumi. A Linguagem Cartográfica no Ensino Superior e Básico. In: PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. (orgs). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

KATUTA, Ângela Massumi. **As imagens na geografia: coordenadas semióticas para compreensão da ordenação dos lugares**. 2008. Disponível em: [\[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/teses\\_geografia2008/artigoangelakatutaasimagensgeografiauel.pdf\]](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/teses_geografia2008/artigoangelakatutaasimagensgeografiauel.pdf). {Acesso em: 10 de Fevereiro de 2009}.

LACOSTE, Y. **Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

LIMA, José Juarez Tavares. **A comunicação cartográfica como instrumento aplicável à sociedade: o mapa como expressão da realidade expressada pelo cartógrafo**. Tese (Doutorado em Geografia Física). Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo: 1999. 207p.

MARINHO, Rosane Leite F. A História da Cartografia Mundial. In:\_\_\_\_\_, **O teorema e egregium de Gauss e a confecção de mapas cartográficos**. Ilhéus, Bahia: UESC, 2003.

MATIAS, Lindon Fonseca. **Por uma cartografia geográfica – uma análise da representação gráfica na geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo: 1996. 146p.

MORMUL, Najla Mehanna. **O ensino de geografia no projeto educacional de Rui Barbosa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2009, 138p.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **A cartografia no ensino fundamental (1º e 2º ciclos): qual a noção dos professores?** In: XII Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada. Anais Eletrônicos. Natal: UFRN, 2007, pp. 47-57.

PALSKY, G. **Des chiffres et des cartes, naissance et developpement de la cartographie quantitative francaise au XIX e siècle**. Paris: Comité des travaux historiques et scientifiques, 1996.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. Dissertação. Mestrado em Geografia. CCEN – UFPB, 2007, 132p.

PINHEIRO, Manuel Pereira de Moraes. **Elementos de Geographia Universal – Geral e do Brazil e Especial de Pernambuco para a Infância Escolar da Província de Pernambuco**. Recife: Typographia Mercantil, 1875.

ROCHA, Genilton Odilon R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1937 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Supervisão e Currículo, PUC – SP. São Paulo: PUC, 1999, 289p.

ROCHA, Genilton Odilon R. da. Delgado de Carvalho e a orientação Moderna no Ensino de Geografia Escolar Brasileira. **Revista Terra Brasilis – Geografia Disciplina Escolar**. Rio de Janeiro, Jan./jun, n.1, p. 83-109, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Vozes: Petrópolis, 2006.

RORTY, Richard. A idéia de uma teoria do conhecimento. In: **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 139-170.

RUA, João. **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. 250p.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço. Diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. 2006. Disponível em: [\[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_01.html\]](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_01.html). {Acesso em: 10 de janeiro de 2010}.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, 275p.



SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de geografia do 1º grau**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo: 1986.

TEIXEIRA, Salete Kozel. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a “capital ecológica”**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo: 2001.308p.

VALCH, V. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187 – 218.

VLACH, Vania Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, 1988, 206p.

LORENZ, Karl Michael e VECHIA, Ariclê. (org). **Programa de Ensino da escola secundária brasileira - 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VESENTINI, José William. O livro didático de Geografia para o 2. grau: algumas observações críticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 5., 1982, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB/UFRGS/Pró Reitoria de Extensão, 1982. p. 199-209. v. 1.

VESENTINI, José William (org). Realidade e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas – SP, 2004, p. 219-248.

VESENTINI, José William. **A geografia crítica no Brasil**. 2001. Disponível em: [\[http://www.geocritica.com.br/sociedade.htm\]](http://www.geocritica.com.br/sociedade.htm). {Acesso em: 10 de janeiro de 2010}.

WOOD, D. **The power of maps**. New York: The Guilford Press, 1992.

ZUSMAN, Perla Brígida e PEREIRA, Sergio Nunes. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. **Revista Terra Brasilis – Geografia Disciplina Escolar**. Rio de Janeiro, Jan./jun, n. 1, p. 52 – 82, 2000.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.