

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO BRASIL IMPÉRIO

STEFANI FRANÇA BARBOSA

Mestrando do Curso de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará – UFPA, stefani_franca_@hotmail.com;

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos responder a seguinte problemática: “o que revela a bibliografia existente sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império?”. Tem como objetivo principal apresentar a bibliografia que aborda sobre a história da geografia escolar brasileira no período do Império, sendo que para alcançar esse objetivo, tenho por objetivos específicos: Identificar nas obras encontradas as abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império; Analisar as transformações epistêmico -didáticas que o ensino de geografia escolar sofreu durante o período do império; e Analisar os conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos que eram adotados pela disciplina geografia, durante o período proposto. Justifica-se pela necessidade de desvelar como se organizava o conhecimento escolar e quais foram os processos de conflito e lutas que a construção do currículo de geografia estava inserida.

Palavras-chave: Brasil Império; Currículo; Disciplina de Geografia.

INTRODUÇÃO

O resgate da história da disciplina escolar de geografia é importante para desvelar tanto como se organizava o conhecimento escolar do passado e como foi o processo de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais, fornecendo-nos a possibilidade de estabelecer uma visão complexa da geografia escolar ensinada do Brasil. Para tal, realizarei um debate teórico com as principais referências bibliográficas que fomentam a discussão da história do currículo escolar de geografia. Em especial tratarei sobre o recorte temporal do período do império, o interesse pelo período se deve ao fato da geografia nesse momento ter ganhado o reconhecimento enquanto disciplina geográfica oficialmente no Brasil (ROCHA, 1994).

Cabe-nos problematizar: o que revela a bibliografia existente sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império? Para dar conta deste problema, tomo como questões norteadoras: Quais abordagens foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império? Quais transformações epistêmico-didáticas o ensino de geografia na escola sofreu durante o período do império? Quais conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos eram adotados pela disciplina geografia durante o período estudado? Assim, alguns objetivos estão delimitados para poder alcançar as respostas de minhas questões de pesquisa. O objetivo principal é o de “apresentar a ‘bibliografia’ que aborda sobre a história da geografia escolar brasileira no período do Império”. Os objetivos que irão auxiliar para dar conta do objetivo geral são: Identificar nas obras encontradas as abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império; Analisar as transformações epistêmico-didáticas que o ensino de geografia escolar sofreu durante o período do império; e Analisar os conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos que eram adotados pela disciplina geografia, durante o período proposto.

A relevância desta pesquisa se dá pela possibilidade de servir como parâmetro para compreender as necessidades do currículo de nossa contemporaneidade, sendo orientador de reformas do currículo de geografia para sua melhor adaptação às necessidades atuais.

METODOLOGIA

A abordagem é a “pesquisa qualitativa” que segundo Minayo (2002) responde a questões muito particulares, visto que dentro das ciências sociais, o nível de realidade pesquisado não pode ser simplesmente quantificado, exigindo um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, com um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalizações de variáveis. Minayo (2002) ainda diferencia a natureza entre o qualitativo – que é intuitivo, exploratório, subjetivista – do quantitativo – que é objetivo, um dado matemático -; mas ambos se complementam, visto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo-se a dicotomia, sendo que a quantidade de dado fenômeno social é uma das qualidades da realidade. Triviños (1987, pg. 118) ainda corrobora com este pensamento, “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”.

Como os estudos da história do currículo e a base de suas reflexões envolvem a questão das disputas de poder e múltiplos fatores que se convergem ou divergem para a instauração da tradição do currículo, é evidente que minha reflexão deve seguir a mesma coerência, compreender um dado período do currículo da geografia no Brasil implica percebê-lo enquanto um fator histórico, logo, optamos pela epistemologia do materialismo histórico-dialético. Este:

[...] é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento humanidade. (TRIVIÑOS, 1987, pg. 51).

Em um estudo materialista histórico-dialético os aspectos de meu objeto de estudo são conhecidos quando indicamos suas propriedades, suas estruturas, as funções e as suas finalidades (TRIVIÑOS, 1987, pg. 69). Existe reciprocidade entre o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s) – o currículo da disciplina de referência –, interação social esta que vai se formando ao longo do tempo histórico. O materialismo histórico-dialético se refere a um contexto, seu caráter histórico apresenta uma ideia de devir, possui consciência histórica,

apresenta uma identidade entre sujeito e objeto, ela é ideológica e é essencialmente qualitativa (MINAYO, 2002, pg. 13-15).

Quanto aos meios da estratégia de pesquisa, é uma “pesquisa bibliográfica”, um procedimento teórico que visa a reunião do que se tem falado sobre determinado tema.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, pg. 122)

Nossa pesquisa bibliográfica ainda se enquadra como:

[...] pesquisa *bibliográfica disciplinada, crítica e ampla* : a) *Disciplinada* porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores. [...] [assim se faz necessário para se] definir um certo escopo de pesquisa bibliográfica. b) *Crítica* porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...] Desenvolver esta capacidade comparativa e analítica em relação aos outros estudos nos ajuda a melhor delimitar nossa proposta. c) *Ampla* porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema – espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é o consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico; o que já é tido como conhecido e o que ainda pouco se sabe. [...] devem ter um foco e sempre estabelecer um diálogo com o tema e objeto de estudo desejado. (MINAYO, 2000, pg. 36-37, grifo nosso).

Os estudos da história do currículo e das disciplinas escolares envolvem a questão das disputas de poder e múltiplos fatores que se convergem ou divergem para a instauração da tradição do currículo, é evidente que minha reflexão deve seguir a mesma coerência, compreender o currículo da geografia no Brasil implica percebê-lo enquanto um fator histórico, logo, optamos pela epistemologia do materialismo histórico-dialético. Para Triviños (1987):

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes,

lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento humanidade. (TRIVIÑOS, 1987, pg. 51).

Em um estudo materialista histórico-dialético os aspectos de meu objeto de estudo são conhecidos quando indicamos suas propriedades, suas estruturas, as funções e as suas finalidades (TRIVIÑOS, 1987, pg. 69). Logo, é possível afirmar que dentro dessa epistemologia existe reciprocidade entre o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s) – no nosso caso, o currículo da disciplina de referência – interação social esta que vai se formando ao longo do tempo histórico. Segundo Severino (2007):

O paradigma dialético é uma epistemologia que se baseia em alguns pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens. Totalidade: a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; no caso, o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade. Historicidade: o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente. Complexidade: o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações. Dialeiticidade: o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade. Praxidade: os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana, estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano. Cientificidade: toda explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade dos nexos causais, articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Só que esta causalidade, para a perspectiva dialética, se expressa mediante

um processo histórico-social, conduzido por uma dinâmica geral pela atuação de forças polares contraditórias, sempre em conflito. Concreticidade: prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a precedência das abordagens econômico-políticas, pois o que está em pauta é a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva. (SEVERINO, 2007, pg. 101-102).

Para fechar a ideia desta seção, percebe-se que esse movimento metodológico serviu para compreenderem intencionalmente o objeto de estudo, além de apreender uma consciência do todo por suas partes, a fim de gerar uma síntese resultante da pesquisa bibliográfica. O processo é longo e ríginoso, mas necessário para uma reflexão aprofundada sobre a história do currículo da disciplina de geografia.

HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

É possível dizer que os primeiros teóricos do Currículo escolar até antes da década de 1960 foram:

Fortemente influenciados pela Teoria da Administração Científica de Frederick W. Taylor, os primeiros teóricos da área, a exemplo de Franklin Bobbit, W.W. Chanters, David Snedden, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, George Counts e Charles C. Peters, acabaram por desenvolver uma proposta de modelo burocrático aplicável à teoria curricular tendo como princípios a eficiência, racionalidade, divisão do trabalho e produtividade, entre outros. (ROCHA, 1994, pg. 13).

Rocha (1994) indica que esses modelos tinham um caráter, em sua essência, de controle do planejamento, atendendo às elites como instrumento de controle social, daquilo que era o ideal a ser inculcado de acordo com a exigência da sociedade. Foi apenas entre as décadas de 1940 e 1960 que um “mal-estar” entre os cientistas da educação frente ao cenário de desigualdades educacionais se instaurou e os motivou a buscar novas bases epistemológicas para fundamentar suas teorias, é aqui que a “sociologia da educação” ganha força (FERREIRA, 2006, pg. 108-109).

O currículo passou por um segundo momento de grande debate científico que desencadeou em um movimento de renovação na década de 1970.

O movimento ficou cunhado por “nova sociologia da educação” (NSE) ou “sociologia do currículo” em que:

[...] Categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação, passam a ser objetos de análise. O que se pretendia era a construção de uma sociologia da educação que fosse relevante para o professor e que o tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática. (FERREIRA, 2006. 114-115, grifo nosso).

O conceito de “currículo” e o de “disciplina escolar” passaram a ser revisitos, atribuindo-lhe novas concepções adaptadas ao novo contexto em que estavam inseridos. O currículo e as diversas disciplinas são um produto histórico que implica num processo de seleção e organização do conhecimento, processo que é permeado de conflitos e lutas entre diferentes concepções dos múltiplos sujeitos sociais, portanto, intencionalmente.

Com a NSE foi desenvolvido perspectivas de análise encaixadas num campo eu ficou denominado “história do currículo” e na “história das disciplinas escolares”, são diversas as abordagens que retratam sobre, é o caso da abordagem anglo-saxônica com Ivor Goodson como seu maior representante, da abordagem francesa com André Chervel, ou da abordagem espanhola com o Horácio Capel (1989) no caso específico sobre da disciplina de geografia ou, não longe da realidade brasileira, há a abordagem latino-americana com Inês Dussel (1993) como uma das representantes.

Goodson (1991) ao explorar o currículo prescrito¹ torna possível identificar os objetivos da escolarização e como foram construídos. Quando esses processos de disputa vão assumindo maior estabilidade no currículo, as disciplinas escolares vão se estabelecendo naquilo que ele denomina de “invenção”.

Estas invenciones pueden surgir de los propios educadores que ensayan nuevas ideas o prácticas; o también pueden ser a veces el resultado de las demandas del alumnado o de su resistencia a las formas existentes; o pueden surgir como

1 Também denominado de currículo preativo ou escrito, é aquele elemento constituído em interação da ação do Estado, burocracias, pelos docentes, etc., é uma “prática idealizada” (GOODSON, 1995, pg. 65).

respuesta a nuevos « estados de opinión».² (GOODSON, 1991, p. 22, grifo nosso).

Goodson acrescenta que as disciplinas acadêmicas são consideradas o “saber sabido” enquanto as disciplinas escolares são o “saber ensinado”, sendo que as disciplinas escolares precedem as disciplinas acadêmicas, portanto, é com a coalisão e estabelecimento da disciplina escolar que esta se torna uma disciplina acadêmica. As disciplinas acadêmicas vão ganhando tamanho status que elas mesmas vão legitimando as disciplinas escolares, é possível mesmo identificar certos pesquisadores que acabam deturpando estas origens e associam as disciplinas acadêmicas como anteriores às escolares, tamanho é o peso que estas primeiras assumem. Goodson rompe com esta ideia do “senso comum” afirmando que o processo funciona “de baixo para a cima”, das matérias escolares em disciplinas escolares e, finalmente, para as disciplinas acadêmicas. Em outra de suas publicações aponta três conclusões que explicam o processo de como as matérias se tornam disciplinas escolares:

[...] [primeiro] as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. [...] [segundo], o processo de se tornar uma matéria escolar caracterizava a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada aos estudos de universidades. [...] [terceiro] o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação de status, recursos e território. (GOODSON, 1995, pg. 138)

Para Chervel (1990) a “História das Disciplinas Escolares” é uma historiografia que visa compreender a gênese das disciplinas (como são produzidas?), a função das mesmas (para quem servem?) e também o seu funcionamento (como funcionam?). Assume que a instituição escolar possui um caráter criativo próprio, uma “cultura escolar”, logo, a instituição escolar

2 Tradução livre: “Estas invenções podem surgir dos próprios professores que ensaiam novas ideias ou práticas; ou também podem ser às vezes o resultado das demandas do alunado ou de sua resistência às formas existentes; ou podem surgir como uma resposta a novos “estados de opinião.”

não é um mero espaço para a reprodução ou mera transposição do conhecimento, é acima disso uma instituição que produz conhecimento de forma autônoma. Cada disciplina possui uma problemática histórica própria que lhes deram gênese, logo, sofrem de um processo de “disciplinarização” que tem origem no interior da própria instituição escolar. Chervel (1990) acrescenta que cabe ao historiador das disciplinas escolares discernir quais são as finalidades inscritas das finalidades reais de dada disciplina (finalidades que estão em testemunhos como textos oficiais programáticos, leis, exercícios etc.) e esse discernimento será possível de ser verificado através da prática dos ensinamentos efetivamente dispensados através de cada disciplina.

Logo, pode-se interpretar com estas abordagens que existe um “continuum” temporal que apontam inicialmente a gênese nas disciplinas científicas (que anterior a estas encontrava-se os conhecimentos dispersos e até mesmo confundidos com outras áreas do conhecimento), consecutivamente na instituição das disciplinas escolares e posteriormente das disciplinas acadêmicas/universitárias.

É também pertinente ressaltar que a história do currículo procura explicar como as disciplinas escolares servem como mecanismo para analisar as relações complexas da escola com a sociedade, porque mostra como escolas e a sociedade desempenham papel central na construção social do conhecimento. Tanto o currículo quanto a disciplina (seja a escolar, seja a científica, seja a acadêmica/universitária) são invenções, pois estão constituídas historicamente por discursos.

BREVE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A geografia, antes de se tornar uma disciplina científica no final do século XIX, era um saber totalizante, dispersos em diversas outras matérias (filosofia, ciências naturais e a matemática) se remontando mesmo à Antiguidade Clássica e especialmente ao pensamento grego. Não possuía um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade em suas formulações (MORAES, 2005, pg. 11), inclusive se denomina este período de “pré-história da geografia”³. Este quadro de dispersão da geografia continua inalterado até finais do séc. XVIII, mas “[...] Isto não quer dizer que inexistem

3 SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976. 135 p.; Articula desde uma “pré-história” da Geografia e continua explorar a sua “história” de uma forma encadeada e contínua. Desde as formas como a Geografia

autores expressivos [...] que tenham dado esta rotulação a seus estudos.” (MORAES, 2005, pg. 11). Eram considerados como geografia os relatos de viagem e expedições (escritos em tom literário), compêndios (“curiosidades” sobre os diversos lugares do globo), relatórios estatísticos, obras sintéticas que agrupavam conhecimentos sobre fenômenos naturais, catálogos sistemáticos etc. Eram discursos das mais variadas origens que se autorrotulavam como geográfico.

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX, decorrente de diversos pressupostos históricos que se objetivavam no processo de produção que foi engendrado nesse momento: o modo de produção capitalista. Moraes (2005) aponta três pressupostos históricos:

O *primeiro* destes pressupostos dizia respeito ao conhecimento efetivo da extensão real do planeta. [...] Esta condição começa a se realizar com as “grandes navegações”, e as conseqüentes descobertas, efetuadas pelos europeus, a partir do quinhentismo. [...] *Outro pressuposto* [...] era a existência de um repositório de informações, sobre variados lugares da Terra [...], que os dados referentes aos pontos mais diversificados da superfície já estivessem levantados (com uma margem de confiança razoável) e agrupados em alguns grandes arquivos. [...] Com o desenvolvimento do comércio colonial, os Estados europeus vão incentivar o inventário dos recursos naturais, presentes em suas possessões, gerando informações mais sistemáticas, e observações mais científicas [...]. O interesse dos Estados levou ainda à fundação de institutos nas metrópoles, que passaram a agrupar o material recolhido, como as sociedades geográficas e os escritórios coloniais. [...] *Outro pressuposto* [...] residia no aprimoramento das técnicas cartográficas [...]. Era necessário haver possibilidade de representação dos fenômenos observados, e da localização dos territórios. [...] O aparecimento de uma economia global, que articulava distintas e longínquas partes da Terra, demandava mapas e cartas mais precisas. Era fundamental, para a navegação, poder calcular as rotas, saber a orientação das correntes e dos ventos predominantes, e a localização correta dos portos. Estas exigências fizeram desenvolver o instrumental técnico da cartografia [...], a descoberta das técnicas de impressão, difundiu e popularizou as cartas e os Atlas. (MORAES, 2005, pg. 11-12, grifo nosso).

se sistematizou desde os gregos até a Revolução Científica do século XVIII, traçando uma trajetória histórica da Geografia científica.

Existe outro conjunto de pressupostos que leva em consideração a própria evolução do pensamento (ideológico):

Uma *primeira valorização* do temário geográfico vai ocorrer na discussão da *Filosofia*. [...] [que] vão propor explicações abrangentes do mundo; formulam sistemas que buscam a compreensão de todos os fenômenos do real. A meta geral de todas as escolas, neste período, será a afirmação das possibilidades da razão humana; a aceitação da existência de uma ordem, na manifestação de todos os fenômenos, passível de ser apreendida pelo entendimento e enunciada em termos sistemáticos; [...] *Outra fonte da sistematização* geográfica pode ser detectada nos pensadores políticos do *Iluminismo*. Estes autores foram os porta-vozes do novo regime político, os ideólogos das revoluções burguesas, os propositores da organização institucional, que interessava ao modo de produção emergente. Em suas argumentações, passaram por temas próprios da Geografia, notadamente ao discutir as formas de poder e de organização do Estado. [...] *Também* os trabalhos desenvolvidos pela *Economia Política atuaram na valorização* dos temas geográficos. [...] Os economistas políticos discutiram questões geográficas, ao tratar de temas como a produtividade natural do solo; a dotação diferenciada dos lugares, em termos de recursos minerais; o problema da distância, o do aumento populacional, entre outros. Finalmente, o *temário geográfico vai obter o pleno reconhecimento* de sua autoridade, com o aparecimento das *teorias do Evolucionismo*. [...] contemporâneas da sistematização da geografia, forneceram o patamar imediato da legitimação científica dessa disciplina. O Evolucionismo, visto como conjunto de teorias, que partem das formulações de Darwin e Lamarck, dá um lugar de destaque [...] ao papel desempenhado pelas condições ambientes; na evolução das espécies, a adaptação ao meio seria um dos processos fundamentais. (MORAES, 2005. pg. 13-14)

Com estes pressupostos a geografia vai caminhando para uma unidade disciplinar. Para Moreira (2008), a gênese da geografia tradicional pode ser atribuída ao filósofo iluminista Immanuel Kant, visto que este se tornou professor catedrático de geografia física de 1756 a 1796 na Universidade de Königsberg. Tonini (2003) ratifica essa ideia: “A primazia de Kant está em entrelaçar esses conceitos [referencia-se aqui ao objeto de estudo da geografia para Kant: a relação entre homem e natureza] em um campo disciplinar. [...]” (2003, pg. 19, grifo nosso). É no período do século XVIII que a divisão entre as ciências fica mais evidente, fortalecido pelo discurso do

paradigma positivista que foi amplamente inserido à geografia clássica (MORAES, 2005, pg. 7). Isso acabou por restringir compêndios de geografia, que se tornaram meros objetos enumerativos e exaustivos, que clamavam pela memorização exaustiva por parte dos estudantes, principalmente do secundário (MORAES, 2005).

Aponta-se ainda que a geografia se tornou institucionalizada cientificamente a partir do século XVIII com os alemães Karl Ritter e Alexander Von Humboldt. Estes são considerados os pais da geografia moderna, sendo o primeiro responsável pela corografia, uma “geografia humana” e o segundo responsável pela corologia ou cosmografia, uma “geografia física” (MOREIRA, 2008).

A Alemanha estava passando por um processo de unificação de seu estado-nação, o país se encontrava mergulhada ainda no feudalismo e com dificuldades para incorporar o capitalismo em seu sistema econômico e:

[...] a escola [alemã] seria um forte dispositivo disciplinar, poque permitiria o controle do saber. A escola tornava-se o lugar de laboratório: permitiria a construção de uma nova identidade. [...] a escola constituiu-se como um espaço pedagógico normatizador e controlador por atender a um discurso de produção da identidade nacional alemã. (TONINI, 2003, pg. 30-31).

Surgiu diversas figuras que corroboraram com o pensamento geográfico na Alemanha (Richotoffen, Hettner) com o grande destaque em Ratzel. Ratzel foi responsável por aquilo que o historiador francês Lucien Febvre⁴ acabou ratificando como “Determinismo Geográfico”, em que Ratzel elabora o conceito de “Espaço Vital” para justificar o domínio dos territórios, na prática, era uma justificativa para o imperialismo alemão. Na perspectiva alemã, o espaço afeta o homem, tomando a teoria do naturalista Charles Darwin para elaborar seu conceito de espaço vital.

O pensamento geográfico na França também começa a ganhar força e reconhece que o conhecimento geográfico é estratégico para a soberania do estado-nação, sendo o ensino da geografia no ensino primário e secundário

4 Em FEBVRE, Lucien. Panorama da Geografia. Vol. III. La Tierra e la Evolution Humana. Introduccióon geográfica a la Historia. Barcelona: Editorial Cervantes, 1925.; as escolas geográficas do determinismo e do possibilismo receberam estes rótulos do historiador francês: que acabaram gerando uma estigmatização de ambos, do qual Ratzel foi rotulado como um “voraz determinista geográfico” e La Blache como um “inocente possibilista geográfico”.

uma ferramenta estratégica. Diversos autores surgem como Reclus, Brunhes, Vallaux, Martonne, Demangeon e, em especial – porque teve grande contraposição às ideias de Ratzel –, Vidal de la Blache. Com La Blache, Febvre classifica-o como precursor da escola do “Possibilismo Geográfico”, em que La Blache se utiliza de conceito como o “Gênero de Vida” para afirmar que o ser humano é capaz de se adaptar ao meio dependendo das técnicas que se lhe dispõem. Ainda sobre a escola francesa do século XIX:

Esta disciplina [geografia] foi colocada em todas as séries do ensino básico, na reforma efetuada pela Terceira República. Foram criadas, nessa época, as cátedras e os institutos de Geografia. [...] Tal interesse advém de consequências da própria guerra [guerra franco-prussiana]. Uma frase de Thiers, primeiro-ministro da França, bem o demonstra; diz ele: ‘a guerra foi ganha pelos instrutores alemães’. A guerra havia colocado para a classe dominante francesa, a necessidade de pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês. (MORAES, 2005, pg. 23, grifo nosso).

Outra corrente de pensamento que ganhou destaque foi a “geografia racionalista” de Hartshorne e de Hettner, em que: “fundamentava-se no neokantismo de Rickert e Windelband” (MORAES, 2005). No geral, foi este o padrão em que se circunscreveu a geografia tradicional no âmbito mundial, em que pese a geografia alemã, a francesa e a americana que:

[...] encerram as derradeiras tentativas da Geografia Tradicional. Finalizaram um ciclo, que teve sua unidade dada pela aceitação de certas máximas tidas como verdadeiras, a saber: a idéia de ciência de síntese, de ciência empírica e de ciência de contato. Hartshorne, o que mais se afastou destas colocações, sem romper com o pensamento tradicional, já representava um papel de transição. (MORAES, 2005, pg. 24).

Assim, pudemos perceber que a sistematização da geografia clássica e a passagem para a geografia tradicional gerou relativa unidade interna e continuidade em suas discussões. A tônica descritiva exaustiva e de representação dos diversos lugares que foram explorados permitiram o levantamento e acúmulo de informações. Foi neste momento gestacional da geografia científica que instituições literárias e sociedades científicas surgiram com força para consolidar os debates geográficos.

HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Em 1822 o “Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves” se desmembrou e se tornou oficialmente o “Império do Brasil”, com a proclamação de D. Pedro I e a promulgação da Constituição. É importante destacar que o período imperial sempre foi um período muito conturbado politicamente, tanto que é possível dividir esse período em três subperíodos importantes na história da política brasileira, são eles: O Primeiro Reinado que se estende de 1822 a 1831 com D. Pedro I como governante, em seguida com a sua abdicação, surge o período conhecido como Período Regencial que se estende de 1831 até 1840 (Período marcado por crise política e diversas rebeliões populares contra a miséria, como: a Cabanagem (1835-1840) no Pará, a Sabinada (1837-1838) na Bahia, a Balaiada (1838-1840) no Maranhão e a Guerra dos Farrapos (1835-1845) no Rio Grande do Sul) para então ocorrer a antecipação da maioria de D. Pedro II como solução para a luta entre facções políticas e os protestos nas províncias culminando com o Segundo Reinado que vai de 1840 até 1889. Nota-se, desta feita, que todo o período imperial foi marcado por inúmeros conflitos (internos e externos) e revoltas que estavam relacionados com diversos motivos, dentre estes, relacionados à consolidação dos Estados nacionais recém formados na América Latina e pela disputa do poder na região e dentro do próprio Brasil (representadas pelas alas liberal e conservadora que tentavam se equilibrar no poder).

O “problema nacional da instrução pública” e mesmo as ideias pedagógicas do momento voltaram a ser debate de rediscussão no âmbito nacional – principalmente quando foi reaberto o parlamento em 1826 –. Entre várias propostas, uma que pode ser citada, porque se sobressaiu, foi o projeto de Januário da Cunha Barbosa:

[...], também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios [neste grau compreende -se ao estudos científicos gerais, a “geografia antiga e moderna” fazia parte desta seriação]; 4º grau: academias. (SAVIANI, 2019, pg. 124, grifo nosso).

Porém, a Câmara dos Deputados não adotou a proposta de Januário da Cunha Barbosa, preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola

elementar, que acabou resultando na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, para assim:

Difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensável para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenha ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e **geografia**). (SAVIANI, 2019, pg. 126, grifo nosso).

Quando se pensa do método de ensino oficial adotado, e que estava em consonância com o espírito da época, a adoção do “ensino mútuo” – também chamado de monitorial ou lancasteriano, esse método já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808 – foi incorporado para acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos (SAVIANI, 2019, pg. 128). O ensino, no entanto, ainda mantinha a característica do “catecismo” em que os alunos detinham o conhecimento por meio de perguntas e respostas, ratificando uma educação extremamente mnemônica e enciclopédica, portanto, era uma “escola livresca”, com um aluno passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Em 1827 ocorre o surgimento das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, em que a sociedade política letrada brasileira de até então (e as camadas intermediárias que começam a se interessar pela escolarização como meio de ascensão social) não precisariam ter que ir às Universidades europeias para conseguir formação técnica e administrativa. Para Rocha (1994), referenciando Haidar (1972):

A forma assumida pelo ensino superior, sobretudo os de Direito, cujo currículo era marcadamente **universalista e humanístico**, acabou por influenciar fortemente o ensino secundário. Em verdade, o objetivo do curso secundário, no período imperial era meramente o de servir de acesso aos cursos superiores. [...] A 7 de novembro de 1831, novos estatutos eram aprovados para as academias de Direito. Nele se estabelecia a criação, em anexo às duas faculdades, das [seis] cadeiras destinadas a preparar os estudantes interessados em ingressar nos cursos jurídicos. Após o necessário estudo dos conhecimentos exigidos, os estudantes deveriam se submeter aos exames de preparatórios [eram as seguintes

disciplinas a serem avaliadas: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, **História e Geografia**]. (ROCHA, 1994, pg. 82, grifo nosso).

A geografia, estava vinculada à disciplina de história, começaria a ficar mais visível no currículo escolar brasileiro, porém ainda não havia obtido o status de disciplina autônoma, tanto que ambas eram vinculadas em uma só para a realização dos exames preparatórios (secundário) para ingresso ao curso de direito.

Quando pensamos sobre a disciplina de geografia dentro de todo este contexto, é apenas em 1832 que o *Ratiou Studiorum*⁵ insere a geografia como disciplina secundária, mas autônoma, juntamente à história e às matemáticas. Esse fato só aconteceu porque:

Após o fim das guerras napoleônicas a Ordem dos Jesuítas foi restaurada pelo Papa Pio VII em 1814. O primeiro país sul americano a receber os jesuítas foi a Argentina. A partir de 1836 procuraram retomar suas atividades em Buenos Aires e Montevideú. [...] [posteriormente] O padre Berdugo em companhia do Ir. Saracco viajaram para o Brasil no dia 3 de dezembro de 1841 para contatar o internúncio Ambrósio Campodonico. Chegaram ao Rio de Janeiro no dia 20 de dezembro daquele ano. (DIEL, 2017, pg. 289, grif o nosso).

Porém, ainda reinava o pensamento das medidas pombalinas no Brasil, tratando com desconfiança os jesuítas e postergando a reativação das suas escolas jesuíticas para 1898 no Rio Grande do Sul⁶.

Com o Ato Adicional de 1834⁷ ocorreu a expansão do ensino, que permitiu, primeiramente, a reunião de cadeiras avulsas, daí surgiram os Liceus. Em seguida, a possibilidade de criação de escolas particulares em todo Império

5 Conforme ROCHA (1994, pg. 73) “Somente na reforma de 1832 (realizada após o retorno ao funcionamento da ordem, suprimida pelo Papado no período de 1773 a 1814), é que a Geografia passa a compor, ao lado de outras disciplinas, o currículo proposto pela Ratio Studiorum.”

6 Para Diel: “Vários fatores dificultavam o retorno dos jesuítas ao Brasil. Por um lado, havia o medo da afirmação de um modelo de catolicismo ultramontano e romanizado, que alinharia a Igreja ao Papa em detrimento do padroado regalista que assegurava o poder do Estado sobre a Igreja (DOMINGOS, 2014: 90-105). Por outro lado, embora o Brasil ainda fosse um país católico na sua religião, os liberais defendiam a liberdade religiosa e acreditavam que a volta dos jesuítas traria prejuízos à imigração protestante. Havia também o temor de que a volta dos jesuítas pudesse trazer problemas ao desenvolvimento de uma educação laica e liberal, já que os jesuítas eram exímios educadores, porém, antiliberais.” (DIEL, 2017, pg. 290).

7 Como ficou conhecida a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, portanto, insere -se no período regencial como resultado de um acordo entre os liberais e conservadores. Este ato reformou

brasileiro (ou seja, o ensino conseguiu se disseminar um pouco mais a partir do Império). Ademais, com este Ato Adicional à constituição de 1824, o ensino primário e secundário ficava ao encargo das províncias (MENDES, 2012), portanto, em certa medida o ensino primário e secundário sofre uma “descentralização” das mãos do governo central.

Os professores que ensinavam geografia no Brasil ao longo do período imperial eram considerados autodidatas ou então provenientes de outras formações, especificamente, da área de humanidades. A geografia brasileira foi nascendo pelas mentes de intelectuais que se inter-relacionavam com o estudo da natureza. Suas formações advinham dos diversos lugares (vilas, povoados, etc.) e estes participavam em sua maioria de agremiações literárias, concomitante a criação de instituições escolares. Ou seja, os professores que lecionavam as matérias geográficas eram pessoas com formação em diversas outras áreas, sejam de origem nas faculdades ou das escolas normais. Eram advogados, engenheiros, médicos, seminaristas etc. Estes profissionais eram chamados de “instrutores” quando ensinavam nas escolas de primeiras letras, e eram chamados de professores aqueles que ministravam aulas no ensino secundário e faculdades livres (MENDES, 2012).

Quanto à questão das escolas normais, foi somente em 1835 que foi instalado a primeira Escola Normal do Brasil na província do Rio de Janeiro com o decreto de criação nº 10 de 4 de abril de 1835, por Joaquim José Rodrigues Torres. No art. 2º deste decreto diz:

A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano [ensino mútuo], cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. **Quinto: elementos de Geographia.** Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (BRASIL, 1835, grifo nosso).

É interessante perceber aqui que a geografia começa a aparecer de tal maneira que passaria a preparar pessoas aptas a lhe lecionar através do método Lancaster e, assim, atingir uma massa maior de monitores que poderiam se instruir com os seus “elementos de geografia” e lhe lecionar,

a Constituição de 1824 e nela as províncias passaram a poder criar suas Assembleias Legislativas, logo, os representantes políticos locais poderiam instituir suas leis.

inicialmente direcionados ao ensino primário, posteriormente no ensino secundário. Porém, até então a geografia continuava não tendo status de disciplina autônoma no primário e secundário, isso fica também evidente neste decreto da Escola Normal do Rio de Janeiro em que caracteriza a geografia apenas como “elementos de geografia”.

A inserção da Geografia no currículo escolar brasileiro se dá, oficialmente, no século XIX com a criação do Imperial Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial n. 2, de dezembro de 1837. Este colégio – que ficava sobre o poder central – foi de suma importância para consolidar o currículo de geografia, porque ele tinha uma característica que lhe foi atribuída desde sua criação: a de servir de escola modelo, em que todas as outras escolas das províncias deveriam seguir às orientações, para assim dar uma unidade ao ensino secundário que, até então, era ainda mantido pelo sistema de aulas avulsas.

Assim:

A intenção dos que foram responsáveis pela criação do colégio não foi apenas a de dotar a Corte de um estabelecimento de ensino secundário mais organizado frente à desordem que presidia as aulas régias. Mais do que isto, objetivavam eles criar uma instituição que servisse de modelo, verdadeiramente padrão de excelência do que as demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas pudessem seguir. (ROCHA, 1994, pg. 83).

Porém, continuou-se a lógica dos preparatórios no ensino secundário como meio de ingresso nos cursos superiores. Para Rocha (1994) o currículo da disciplina de geografia ensinada no Colégio Pedro II não era diferente da praticada dos cursos de preparatórios pois a “maioria das legislações terem estabelecido os mesmos conteúdos e compêndios didáticos para ambas modalidades de ensino.” (ROCHA, 1994, pg. 95). O autor ainda indica sobre o regulamento que regula as disciplinas ofertadas:

No primeiro regulamento fixado para o Colégio Pedro II, datado de 1938, foi introduzido, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, em substituição a mera reunião de aulas régias em um só prédio. No curso regular com duração de 6 a 8 anos, seriam ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia, a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho. (ROCHA, 1994, pg. 86).

Na prática os métodos em sala de aula continuavam os mesmos de caráter mnemônico e enciclopédico. Para Pessoa (2007):

A geografia, cuja a reputação era ser uma ciência que tinha por objetivo descrever a terra, não poderia ser compatível com outro modelo de ensino pela sua especificidade taxinomia e nomenclaturista. Daí, predominaram métodos e técnicas empenhados em encontrar a maneira mais eficaz de procurar guardar na memória aquilo que o aluno leu. Na prática de ensino pela memorização, eram amiudamente ensinadas técnicas que ajudavam o aluno a guardar na memória os assuntos ministrados pelos professores. Muitas foram as técnicas utilizadas para esse fim. [...] [portanto] Proferiu-se, durante todo o Império, uma geografia escolar fundamentada na orientação clássica, ou seja, uma geografia de caráter puramente descritiva, mnemônica, enumerativa e enciclopédica, totalmente alheia a realidade que cerca a vida do (a) aluno (a). (PESSOA, 2007, pg. 36, grifo nosso).

Era uma geografia fundamentada numa tradição metodológica.

Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente. (ROCHA, 1994, pg. 89).

No currículo a história e a geografia eram disciplinas autônomas, porém eram ministradas pelo mesmo professor, o bacharel em Direito Justiniano José da Rocha e ela era presente nos primeiros 4 anos do curso, sendo trabalhada com o “compêndio de geografia elementar” elaborado também pelo professor Justiniano da Rocha (ROCHA, 1994, pg. 92). É importante ainda destacar que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB - foi fundado em 1838 e Justiniano José da Rocha também era filiado desta organização. O IHGB foi um elemento fundamental para consolidar a geografia no Brasil, este instituto seguia uma tendência mundial de “surgimento de inúmeros

institutos e sociedades científicas criadas entre o século XIX e início do século XX⁸.” (MENDES, 2012, pg. 67).

Retornando ao Colégio Pedro II, seu regulamento foi sendo alterado ao longo dos anos e isso gerava consequências no currículo de geografia. Sua primeira reforma foi com o decreto nº 62 de 1 de fevereiro de 1841 em que o curso passou para a duração de 7 anos e a disciplina era cunhada de “geografia descritiva” foi ensinada em seis séries (no último ano soma-se à “geografia descritiva” a disciplina “Geografia, Matemática e Cronologia”) a partir do terceiro ano; (ROCHA, 1994, pg. 92).

Novo regulamento entrava em vigor pelo Decreto nº 1331A de 17 de fevereiro de 1854 – na reforma de Couto Ferraz –, em que a geografia passou a contemplar ensinamentos de geografia moderna e com conteúdos explícitos de corografia brasileira (ROCHA, 1994, p. 95); Nova organização curricular para o Imperial Colégio de Pedro II entrou em vigor com o regulamento de 17 de fevereiro de 1855, reformava o ensino primário e o secundário, classificou o currículo em dois níveis: os estudos de primeira classe (a geografia e a história moderna se tornaram uma disciplina única, era ministrada no 3º ano) e os estudos de segunda classe (havia as disciplinas “geografia e história antiga” no 5º ano do curso e “geografia e história da idade média” no 6º ano) (ROCHA, 1994, pg. 99).

Em 1857 o decreto nº 2006 de 24 de outubro entrou em vigor, neste ocorreu a separação da cadeira de corografia e história do Brasil da de história e geografia moderna, compete ainda à geografia os 5 anos dos estudos de primeira classe, porém desapareceu dos estudos de segunda classe (ROCHA, 1994, p. 100-101); Em 1862 com o decreto nº 2883 de 1º de fevereiro, o 5º ano especial foi extinguido e as matérias forma organizadas em um curso único, a geografia fazia parte de todos os anos exceto nos 5º e 6º anos.

8 Para a autora: “Nesse momento histórico foram criadas diversas sociedades que destacaram a utilidade exploratória que os conhecimentos geográficos ofereciam aos seus impérios. Dentre estas, destacamos a fundação da Sociedade Geográfica de Berlim (1828), a Sociedade Geográfica de Paris (1821), a Royal Geographical Society de Londres (1830), além da Sociedade Geográfica de Lisboa (1875) que criou uma seção no Brasil (1878). [...] No caso do Brasil, existem análises sobre a criação de sociedades e instituições científicas que estudavam e produziam a geografia nacional, a exemplo da: Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil – SGL (1878), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB (1838), Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro - SGRJ (1883), dentre tantas outras criadas pelas províncias do Brasil nos períodos imperial e com segmentos no período republicano, não retratadas aqui.” (MENDES, 2012, pg. 68).

Em 1870 o Decreto nº 4468 entrou em vigor, a geografia se fazia presente nos 3 primeiros anos (“geografia elementar e descritiva em geral”, “Geografia, especialmente da Europa e da América” e “Geografia antiga”) (ROCHA, 1994, p. 102-103); Em 1876 com a reforma de José Bento da Cunha Figueiredo, a geografia ficou restrita a duas séries (1º e 3º ano) e a corografia passou a ser ensinada pela disciplina Cosmografia e Corografia do Brasil (6º ano) (ROCHA, 1994, p. 103); Em 1878 Carlos Leôncio de Carvalho com o decreto nº 6.884 de 20 de abril, a geografia era ensinada no 1º e 2º ano, a Cosmografia e Corografia do Brasil desaparece e surge a “História e Corografia do Brasil” no 7º ano. (ROCHA, 1994, p. 104-105); E a última reforma realizada no período imperial foi a do Barão Homem de Mello através do Decreto nº 8.051 de 25 de março de 1881, aqui a geografia é lecionada no 1º ano (“noções de geografia”), no 3º ano (“Geografia Física”), no 4º ano (“Geografia e Cosmografia”) e no 7º ano (“Corografia e História do Brasil”).

Nota-se que as “reformas” que se sucederam não implicou grandes alterações no conteúdo ou método de ensino. Foi só anos nos finais do período imperial, da Reforma de Leôncio de Carvalho, o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que o “método intuitivo” ganha destaque, esse:

[...] procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. (SAVIANI, 2019, pg. 138)

É importante destacar mais uma vez que as dificuldades para tentar instituir um sistema educacional Brasileiro no período Imperial eram inúmeras para a sua materialização, segundo Saviani (2019):

[...] uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. [...] a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. [...] Além das limitações materiais [investimentos], cumpre,

também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. [...] três mentalidades pedagógicas delinearam-se com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalistas, liberal e cientificista. [estas duas últimas expressavam o laicismo do Estado, da cultura e da educação]. (SAVIANI, 2019, pg. 166-168, grifo nosso).

Caminhando para as palavras finais desse trecho, no período de transição entre o império para a república, houveram modificações de ministérios, de estruturas políticas e da busca pela criação de um sistema escolar para o território que se delineava aos poucos.

Terminado o período Imperial, as alterações apresentadas pelo ensino de geografia foram pouco significativas, em sentido oposto, foram grande o número de oportunidades de tentar dar um novo aspecto a esta disciplina. Porém o que infelizmente constatamos é que desde a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, até a decadência do Império, pouco mais de meio século, predominaram sobretudo os propósitos fundamentados em conhecimentos factuais, através de uma visão enciclopédica, a-científica, descritiva e de uso exclusivo da memória, manifestação direta do ensino firmado na nomenclatura geográfica, fato que iria se prolongar ainda pelos primeiros decênios do regime republicano. Tais características, entretanto, começariam a sofrer importantes impactos, a partir do fim do século XIX. Começaram a manifestar aos poucos no Brasil novas proposições, delineadas conforme as alterações praticadas pelo ensino desta disciplina em outros países. (PESSOA, 2007, pg. 39).

Foi com o advento da República em 1889 – e principalmente na década de 1920 – que houve uma acirrada busca por uma nação que se pretendia democrática, laica e inovadora, para isto, criaram diversas reformas educacionais que estabeleceram múltiplos direcionamentos para a educação e aos seus profissionais com objetivo de sistematizar a educação no Brasil, com predomínio daquilo que ficou conhecido como “pedagogia nova”. Para citar algumas destas: A reforma Benjamin Constant em 1890; A reforma Epitácio Pessoa em 1901; o Decreto-lei nº 88 de 8 de setembro de 1892 – que consistiu na instituição dos grupos escolares; Reforma Rivadávia da Cunha Corrêa de 1911; A reforma Carlos Maximiliano em 1915 entre outras. Assim:

[...] a segunda década do século XX significou para a geografia escolar um momento de importantes transformações. Em

contestação ao modelo até então vigente, baseado nas prerrogativas de um ensino tradicional, manifesta-se de maneira verossímil propostas inovadoras para o ensino desta disciplina [...]. (PESSOA, 2007, pg. 43).

Nomes como o de Delgado de Carvalho representam uma ruptura da velha geografia ancorada na epistemologia clássica e tradicional.

[...] o ensino de geografia foi, gradativamente, passando de um ensino exclusivamente mnemônico (memorização de informações) para um conhecimento mais prático e usual, adaptando-se as novas relações sociais, históricas e econômicas. Sem esquecermos do surgimento de tecnologias, até mesmo de impressão, que facilitaram a ampliação dos saberes registrados em livros para uso escolar, com a inserção de imagens e mapas nos livros de geografia [...]. (MENDES, 2012, pg. 231).

Até aqui, estes foram os principais movimentos que a educação brasileira e, em especial, a disciplina geografia e suas congêneres tiveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período em análise tivemos muitas mudanças históricas. Ao longo do período Imperial – e em especial nos fins – ocorreu efervescência de ideias, introdução de novas filosofias modernas e racionais (como o positivismo científico). A difusão de ideologias político-partidárias que lutavam por estar no poder, a ascensão das elites, o crescimento urbano, tudo isto necessitava de uma educação que atendesse aos anseios, portanto, foi pensada, organizada e reformulada diversas vezes para tal fim, atingindo a formulação do currículo de geografia diversas vezes e – o que foi realmente fundamental quando tornada difundida pelo colégio modelo e dos exames de seleção para cursos preparatórios – para sua consolidação.

Como pudemos observar, a disciplina de geografia escolar está associada aos interesses internos à escola, com aqueles conhecimentos escolares que “merecem” ser continuados às próximas gerações por meio de um artefato social – o currículo. E também externamente à escola, movimentado por diversos fatores e discursos legitimadores que servem aos sujeitos sociais hegemônicos como o próprio Estado que, frequentemente, acaba influenciando as tendências dos discursos geográficos através de sua institucionalização em comunidades científica. Falar sobre o currículo e a

disciplina de geografia necessariamente abarca múltiplos interesses em cada sociedade e em cada momento histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10 de criação da escola Normal, de 1835. Província do Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba1_0_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19/12/2020.

CAPEL, Horácio. **Historia de la Ciencia e Historia de las Disciplinas Científicas**. Universidad de Barelona. ISSN: 0210-0754. Año XII. Número: 84, Diciembre de 1989.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Rev. Teoria e Educação (Porto Alegre), nº 2, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1>.

DIEL, Paulo F. **O retorno dos Jesuítas ao Brasil e a atuação missionária entre os imigrantes alemães no sul do Brasil (1844-1938)**. Revista eletrônica Tempos Históricos, Vol. 21, 2º Sem. p. 287-320, 2017.

DUSSEL, Inês. **Escuela e Historia em América Latina**: preguntas desde la história del curriculum. Revista del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación. N. 2, p. 249-268, 1993.

FERREIRA, Rosilda A. **Sociologia da Educação**: Uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. Revista Lusófona de Educação, 2006, 105-120.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **La construcción social del curriculum**: posibilidad e y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. Revista de Educación. N. 295, vol. I, p. 7-37, 1991.

MACIEL, Lizete S. B.; NETO, Alezandre S. **A educação brasileira no período pom-balino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Periódico Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez., 2006.

MARCHELLI, Paulo S. **Origens históricas das políticas de formação de professores nono Brasil (1823-1874).** Teias: Micropolítica, democracia e educação, v. 18, n. 51, Out./Dez. 2017. pg. 225-242.

MENDES, Eluziane G. **História da formação do pensamento geográfico cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência.** Universidade Federal do Ceará - UFC. Pós-graduação em Educação Brasileira (tese de doutorado). Fortaleza, 2012.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.); DESLANDES, Suely F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** Editora Vozes, 21° ed., Petrópolis, 2002.

MORAES, Antônio C. R. de. **Geografia: pequena história crítica.** 20° edição, São Paulo: Editora Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: As matrizes clássicas originárias.** Volume 1. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

PEREIRA, Júnior C. **O Iluminismo português e a literatura instrutiva: uma visão holística.** Revista Vernáculo n° 42, 2° sem./2018. P.132-162.

PESSOA, Rodrigo B. **Um Olhar Sobre a Trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a Visão dos Alunos de Ensino Médio Sobre a Geografia Atual.** Dissertação (Mestrado em Geografia) Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB). 2007.

ROCHA, Genylton O. R. da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Programa de Pós-graduação em Supervisão e currículo (Mestrado). São Paulo, 1994.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 5° Ed. de 2019, publ. 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. Editora Cortez, ed. 23. São Paulo, 2007.

TELLES, Pedro C. da S. **Evolução histórica da engenharia no Brasil**. Revista do IHGB, Rio de Janeiro, n. 158, v. 397, p. 1.107-1.116, out./dez. 1997.

TONINI, Ivaine M. **Geografia escola**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí, Editora Unijuí, 2003, 88p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.