



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
BÁSICA.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO
DA ESCOLA BÁSICA.

O CONHECIMENTO PRODUZIDO POR MEIO DE DISSERTAÇÕES E
TESES A PARTIR DE 2002 SOBRE A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA
ESCOLAR BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL

BELÉM

2022.

STEFANI FRANÇA BARBOSA

O CONHECIMENTO PRODUZIDO POR MEIO DE DISSERTAÇÕES E
TESES A PARTIR DE 2002 SOBRE A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA
ESCOLAR BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL

Defesa de dissertação de mestrado apresentado como requisito para obtenção de título de mestre no curso de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, na linha de pesquisa sobre Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BELÉM, 2022.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

- B238c Barbosa, Stefani França.
O conhecimento produzido por meio de dissertações e teses
apartir de 2002 sobre a história da geografia escolar brasileira no
período imperial. / Stefani França Barbosa. — 2022.
138 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2022.
1. Brasil Império. 2. Currículo. 3. Disciplina de Geografia.
I. Título.

CDD 375.91

STEFANI FRANÇA BARBOSA

O CONHECIMENTO PRODUZIDO POR MEIO DE DISSERTAÇÕES E
TESES A PARTIR DE 2002 SOBRE A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA
ESCOLAR BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL

Defesa de dissertação de mestrado apresentado como requisito para obtenção de título de mestre no curso de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, na linha de pesquisa sobre Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Data de aprovação: ___/___/_____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador.

Prof. Dr.(a) Vívian da Silva Lobato – Examinador.

Prof. Dr. Tiago Veloso dos Santos – Examinador.

Prof. Dr.(a) Amélia Maria Araújo Mesquita – Examinador.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a história da geografia escolar. O objeto de estudo é o estado do conhecimento produzido por meio de dissertações e teses a partir de 2002 sobre história da geografia escolar do período imperial no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento e a técnica de análise utilizada é a análise de conteúdo. Buscamos responder a seguinte problemática: “o que revelam as dissertações e teses sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império produzidas a partir de 2002?”. Tem como objetivo principal apresentar o “estado do conhecimento” a partir das dissertações e teses produzidas desde 2002 oriundas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil que abordam sobre a história da geografia escolar brasileira no período do Império, sendo que para alcançar esse objetivo, tenho por objetivos específicos: Identificar nas dissertações e teses 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. Conclui-se que é pequeno o número de pesquisas encontradas cujo objeto de análise se trata da história da disciplina escolar de geografia do Brasil, estando relacionado à distribuição irregular nos programas de pós-graduação brasileiro; assim como, conclui-se indicando como estão propaladas no Brasil as pesquisas sobre o tema em discussão, sobre a presença de conteúdos, as mudanças dos procedimentos didático-pedagógicos e da paulatina formação da disciplina de geografia no Brasil que era especialmente relacionada à abordagem tradicional de ensino e que aos poucos foi convivendo e dando espaço à abordagem científica da disciplina, embasada no positivismo racionalista.

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

ABSTRACT

This research has as its theme the history of school geography. The object of study is the state of knowledge produced through dissertations and theses since 2002 on the history of school geography in the imperial period in Brazil. This is bibliographic research of the state of knowledge type and the analysis technique used is content analysis. We seek to answer the following problem: “what do the dissertations and theses on the history of Brazilian school geography in the period of the empire reveal, produced since 2002?”. Its main objective is to present the “state of knowledge” based on dissertations and theses produced from 2002 onwards from strict sense postgraduate programs in Brazil that address the history of Brazilian school geography in the period of the Empire, and in order to achieve this objective, I have the following specific objectives: To identify in the dissertations and theses found the approaches that were adopted by school geography during the period of the empire; To analyze the epistemic-didactic transformations that the teaching of school geography suffered during the period of the empire; and to analyze the geographic knowledge and didactic-pedagogical procedures that were adopted by the geography discipline, during the proposed period. It is concluded that there is a small number of studies found whose object of analysis is the history of the school discipline of geography in Brazil, being related to the irregular distribution in Brazilian graduate programs; as well it concludes by indicating how is spread in Brazil the researches about on the theme under discussion, about the presence of contents, changes in didactic-pedagogical procedures and the gradual formation of the geography discipline in Brazil, which was especially related to the traditional approach to teaching and that little by little coexisted and gave space to the scientific approach to the discipline, based on rationalist positivism.

Keywords: Brazil Empire; Curriculum; Subject of Geography.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour thème l'histoire de la géographie scolaire. L'objet d'étude est l'état des connaissances produites à travers des dissertations et des thèses depuis 2002 sur l'histoire de la géographie scolaire à l'époque impériale au Brésil. Nous cherchons à répondre à la problématique suivante : "que révèlent les mémoires et les thèses sur l'histoire de la géographie scolaire brésilienne à l'époque de l'empire, produits à partir de 2002?". Son objectif principal est de présenter "l'état des connaissances" des dissertations et des thèses produits depuis 2002 à partir de programmes d'études approfondies stricto sensu au Brésil qui traitent de l'histoire de la géographie scolaire brésilienne à l'époque de l'Empire, et pour atteindre cet objectif, j'ai des objectifs précis: Identifier dans les dissertations et les thèses trouvés les approches qui ont été adoptées par la géographie scolaire pendant la période de l'empire ; Analyser les transformations épistémiques-didactiques que l'enseignement de la géographie scolaire a souffert pendant la période de l'empire ; et Analyser les connaissances géographiques et les procédures didactiques-pédagogiques qui ont été adoptées par la discipline géographique, au cours de la période proposée. Il est conclu qu'il existe un petit nombre d'études trouvées à qui l'objet d'analyse est l'histoire de la discipline scolaire de la géographie au Brésil, étant liée à la distribution irrégulière dans les programmes d'études supérieures brésiliens; ainsi qu'il conclut en indiquant comment la recherche sur le sujet en discussion est diffusée au Brésil, sur la présence de contenus, les changements dans les procédures didactiques-pédagogiques et la formation progressive de la discipline de la géographie au Brésil qui était particulièrement liée à l'approche traditionnelle de l'enseignement et qui ont peu à peu coexisté et laissé place à l'approche scientifique de la discipline, fondée sur le positivisme rationaliste.

Mots clés: Empire du Brésil; Programme; Discipline de géographie.

SUMÁRIO

1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	9
1.1	TRAJETÓRIA DE PESQUISA	9
2	METODOLOGIA	19
3	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	36
3.1	A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES.....	36
3.3	DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA SOCIAL DAS DISCIPLINAS ESCOLARES	52
3.4	HISTÓRIA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: DO SEU CONTEXTO GERAL E O PERÍODO IMPERIAL.....	59
3.4.1	Período embrionário da disciplina escolar de geografia no Brasil.....	59
3.4.2	Desfecho: Brasil Império	64
4	DO ESTADO DO CONHECIMENTO	74
4.1	DA DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	74
4.2	DO TIPO DE PROGRAMA E DO TIPO DE TITULAÇÃO.....	77
4.3	DA UNIDADE ACADÊMICA, DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E DA LINHA DE PESQUISA.....	80
4.4	DOS ORIENTADORES E COORIENTADORES	82
4.5	DO NÍVEL ESCOLAR RETRATADO PELAS PESQUISAS	83
4.6	DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS	84
5	DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	87
5.1	METATEXTOS	87
5.2	UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO	116
5.3	INFERÊNCIAS: OS APONTAMENTOS POSSÍVEIS	128
	CONCLUSÃO	132
	REFERÊNCIAS	134
	REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	137

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Aqui será discutido a problemática da pesquisa, os objetivos, a justificativa, a relevância e também a estrutura/organização de minha pesquisa. Começo esse trecho indicando uma das maiores dificuldades dos estudos em “história das disciplinas” (tanto as escolares quanto as acadêmicas), que reside na falta de suporte documental em um país sem tradição em preservação da memória social, como é o caso do Brasil, onde documentos, textos, mapas, notas, todos esses aportes que comprovam os fatos históricos são “sucateados” da preservação da memória social, nos fornecendo apenas fragmentos que, com o árduo labor historiográfico têm que ser “minerado” com muito empenho para sua construção analítica de cunho histórico (CORRÊA, 2015).

Muitos autores (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; et al) inclusive têm se empenhado em realizar debate da história do currículo através das disciplinas, contribuindo para a redução desta problemática de falta de preservação documental, visto que o currículo “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, pg. 39).

Esses debates também vêm sendo trazidos para o contexto brasileiro para a compreensão das disciplinas que aqui conseguiram - ou mesmo daquelas que não conseguiram – se consolidar no currículo nacional. No caso do currículo da disciplina geografia, autores fizeram esses debates pelo resgate desta história curricular desde a década de 1970 (ISSLER, 1973; VLACH, 1988; ROCHA, 1994; SOUZA NETO, 1997).

A pretensão desta pesquisa é fazer um levantamento da produção destas teses e dissertações no âmbito brasileiro no período do Império a partir de 2002, a justificativa será vista no decorrer desta introdução. Assim, o tema é a história da geografia escolar e o objeto de estudo desta pesquisa é o conhecimento produzido por meio de dissertações e teses a partir de 2002 sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império.

1.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Realizei minha graduação na Universidade Estadual do Pará – UEPA, com a “Licenciatura em Geografia”, seguido de minha especialização em “Ensino de Geografia

na Amazônia” na mesma universidade, ratificando minha afinidade com a educação geográfica na educação básica, além de que realizo trabalho como professora com séries do ensino fundamental e do ensino médio.

A aproximação com meu orientador se deu desde minha graduação, na qual os professores do curso de licenciatura em Geografia da UEPA utilizavam-no como um dos referenciais teórico na educação da disciplina de geografia e, também, pelo fato do mesmo ser representante da comunidade científica do norte do país e em especial por ser paraense – a cultura do curso de licenciatura em geografia da UEPA busca valorizar os profissionais com produções relevantes da área científica que são da região e do Estado do Pará, visto que muitos estudos são mais privilegiados em sua produção e disseminação em outras regiões, como é o caso da região sul e sudeste, isso é facilmente perceptível quando realizamos uma breve pesquisa em banco de dados como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os resultados serão privilegiadamente destas duas regiões.

Em virtude da oportunidade de ingresso ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) com a abertura do Programa de Pós-graduação ao nível de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), pude me aproximar ainda mais das linhas de pesquisas dele como sua orientanda e, em específico, do tema sobre história da geografia escolar e da história do currículo.

Ainda no processo de seleção para ingresso ao programa de pós-graduação ao nível de mestrado, eu possuía outro projeto de pesquisa sob título “Região norte no ensino fundamental e médio: proposta de ‘parâmetros curriculares regionais’ como orientação de elementos básicos para o ensino regional”, projeto com o intuito de contribuir com a produção de um currículo para profissionais que tratam de estudos regionais (em alguns estados há propostas de disciplinas regionais, como é o caso específico da disciplina “estudos amazônicos” no estado do Pará), porém, a orientação deste projeto se encaixava mais em um mestrado profissional por conta de sua característica de gerar um “produto” final, desviando-se do cunho do qual a matriz curricular do PPEB se propõe, que é acadêmico; esta foi a razão pela qual o projeto foi deixado de lado nesse momento de minha trajetória acadêmica.

A necessidade de me lançar com um novo projeto me trouxe para o tema da história do currículo e da disciplina de geografia escolar, em especial sobre o período

imperial. Essa escolha se deveu ao fato de que fui integrada ao grupo de estudo e pesquisa INCLUDERE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão), grupo de pesquisa que está vinculado ao Programa de Pesquisa. O grupo de pesquisa tem por objetivos, como mostra em seu espelho do grupo:

incursões investigativas sobre as políticas de currículo, a organização do conhecimento escolar e os fazeres curriculares. Analisar a relação entre currículo e ensino; saber, aprendizado e currículo; currículo e avaliação. Realiza estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares. Congrega estudos que tematizam a relação entre currículo e inclusão; currículo e diferença; currículo e formação de professores; currículo e direitos humanos. (BRASIL; CNPq, 2009).

Foi um desafio me lançar em um novo projeto, visto que enveredar pelo método histórico como um dos princípios de minha pesquisa é uma tarefa complexa, porque o papel do historiador exige uma postura em que haja uma visão global da realidade para melhor compreendê-la. É também um desafio pelo fato de que se trata de um tema que se insere no campo do currículo, tema que é próprio de pesquisadores em educação, o que me fez mergulhar em novos referenciais bibliográficos, desafio esse que fica ainda mais acentuado quando consideramos o “prazo rápido” (24 meses) para a conclusão do mestrado. Outro desafio que se fez presente desde o início deste curso de mestrado foi que esta pesquisa aconteceu em um momento atípico: a instauração de quarentena decorrente da pandemia do Covid-19, que acabou limitando diversas possibilidades de pesquisa por não ser permitido o convívio social direto, apenas limitado através das ferramentas digitais online.

Mas afinal, por que fazer a pesquisa sobre a história da geografia escolar? Na tentativa de justificar esse questionamento, os parágrafos seguintes servirão como argumentação.

Visto que a disciplina escolar de geografia é um constructo humano, ela é dotada de uma historicidade, porque ela é uma “tradição” (CHERVEL, 1990, pg. 191) que serve para cumprir finalidades de todas as ordens e que, periodicamente, a escola reformula-a para adaptá-la a novas finalidades ou a novos públicos (CHERVEL, 1990, pg. 187, 200). As disciplinas são, portanto, a forma pela qual a cultura pode ser transmitida, “são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi [inclusive] a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior.” (CHERVEL, 1990, pg. 186, grifo nosso).

Goodson (1995, pg. 45) também compartilha do mesmo ideário e acrescenta que na história de uma disciplina escolar, para se definir um currículo este se envolve numa luta de prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual, ou seja, envolve conflitos curriculares, pois “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição [...] é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Ainda para Goodson (1995, pg. 93), o estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado e seguir esta evolução através do tempo até o presente nos proporciona “insights” sobre como estas circunstâncias que vivenciamos/experimentamos na contemporaneidade são negociadas, construídas e reconstruídas.

Mas é importante deixar claro que a construção de um currículo não se dá apenas externamente ao colégio. Chervel assevera que:

O estudo [das disciplinas escolares] leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na a sociedade e um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, pg. 184. Grifo Nosso.)

Ou seja, a história do currículo oferece pistas para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução (GOODSON, 1995, pg. 136).

É interessante destacar que são algumas das fontes de análise na história do currículo: documentações como textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, planos de estudo, métodos e exercícios, tratados de estudos, os "*ratio studiorum*", os regulamentos, relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais, prefácios, enfim, são diversas as origens de fontes documentais que são sujeitos à análise na história do currículo, e isto fica ainda mais evidente nas dissertações e teses que irei trazer para elaborar um estado do

conhecimento. A origem das fontes de pesquisa – e dos objetos de pesquisa dos autores em si – são muito diversos, como irei expor na seção 3 desta pesquisa.

Justifica-se que o resgate da história da disciplina escolar geografia é importante para desvelar *como* se organizava o conhecimento escolar do passado e, principalmente, *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.

Esse resgate na história da disciplina vem mostrando trabalhos de significativas contribuições e é aqui que se encaixa a necessidade de elaborar um “estado do conhecimento”¹ destas contribuições no âmbito brasileiro. Optou-se pela análise de teses e dissertações visto que se tratam de pesquisas ao nível de pós-graduação e, portanto, são pesquisas amplas sobre o tema almejado.

Na tentativa de me aproximar mais do meu tema, realizei uma pesquisa exploratória para identificar autores e obras seu universo que contribuíram com a mesma no Brasil. Quando colocado como descritor o termo "história da geografia escolar" ou ainda “história do currículo de geografia”, os resultados que obtive foram muito amplos e diversos. Através de reunião com o grupo de pesquisa (em específico, na disciplina de vivência em grupo de pesquisa II), indicaram-me o uso dos “Operadores Booleanos”² para restringir mais o leque de resultados dessa pesquisa inicial.

Quando me relancei na coleta desses dados através desses operadores com os mesmos dois termos anteriores, obtive 466 resultados no acervo da Plataforma Sucupira – Capes, é importante destacar aqui que, mesmo com esses operadores restringindo o universo de resultados, eles ainda forneceram teses e dissertações que não se relacionam com meu objeto de pesquisa, fazendo-se necessário a “filtragem” desses resultados sob o olhar do pesquisador. Além deste fato, ocorreram repetições de teses e dissertações que anteriormente foram detectadas, portanto, como já haviam sido detectadas, foram

¹ Para Romanowski e Ens, alguns pesquisadores, erroneamente, também chamam o “estado do conhecimento” como “estado da arte”, falarei mais sobre em minha metodologia de pesquisa, mais adiante.

² É aquilo que os sistemas de busca oferecem como “pesquisa avançada”. Os operadores booleanos (originada na “álgebra booleana” do matemático George Boole, criada na década de 1960) tem como formato original desses operadores: AND, OR, AND NOT (em maiúsculo/caixa alta), porém, alguns sistemas transformaram estes conectores em frases, em uso de sinais gráficos ou mesmo em palavras em caixa alta, tipo “com todas as palavras” ou “com qualquer uma das palavras”. O objetivo é restringir ou ampliar sua pesquisa para obter resultados mais precisos.

desconsideradas para que não ocorresse repetições. Essa pesquisa e filtragem foram realizadas dentro dos períodos de 24, 25 e 26 de setembro de 2020. Identifiquei os que tinham relação com meu tema de pesquisa e pela Plataforma Sucupira - Capes, obtive 63 resultados. É importante destacar que, pelo fato de algumas teses e dissertações serem muito antigas, muitos trabalhos não estavam disponibilizados para download na plataforma, com a mensagem “trabalho anterior à plataforma Capes” indicada no lugar do link para download do arquivo. Uma das soluções foi recorrer às bibliotecas online das próprias universidades das quais estas eram originalmente vinculadas/publicadas, porém nem todas foram possíveis de serem obtidas através dessa solução, portanto, houve dificuldade de obter certas fontes.

Portanto, reuni sessenta e três (63) teses e dissertações mais relevantes (Pertinentes) para o prosseguimento da pesquisa, esta relevância diz respeito às obras que tratam diretamente da história do currículo de geografia, de maneira mais ampla. Destes 63 mais relevantes, li o resumo destas e identifiquei 31 que se remetiam de alguma maneira ao recorte temporal de análise do período do império brasileiro, seja por contextualização para tratar com primazia outro período, seja como próprio recorte analítico do pesquisador.

Nesta pré-análise, eu utilizei além do título das teses e dissertações, também os resumos e o título das seções e capítulos através do sumário. No entanto, como já mencionado nos parágrafos anteriores, considerarei apenas aquelas que tratam sobre o recorte analítico referente ao período imperial, diminuindo meu universo de análise para 9 teses e dissertações. Na próxima sessão elas serão apresentadas no Quadro 1.

Nessa averiguação inicial, houve então pouco leque de resultados que as buscas disponibilizaram tanto com relação aos descritores quando em relação ao meu tema de pesquisa, assim, infere-se que há poucas teses e dissertações sobre a história da geografia escolar no período o qual a minha pesquisa investiga. Outro sim, não há pesquisas do tipo “estado do conhecimento” relacionada ao meu tema. Outra constatação é a de que nem todas as obras estão disponibilizadas pela plataforma sucupira, e isto será um ponto melhor retratado na seção metodológica desta pesquisa.

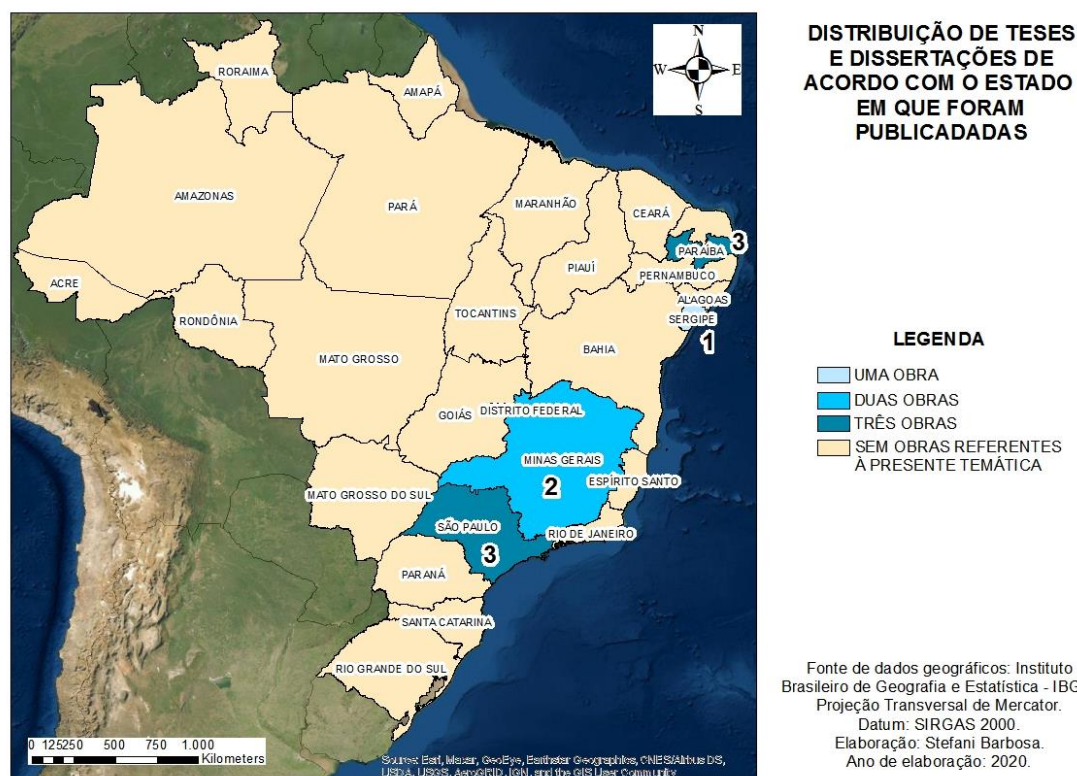
Portanto, o pequeno resultado que esta averiguação inicial me proporcionou, ratifica como ainda existem poucas pesquisas sobre a história da disciplina escolar de geografia no Brasil. Este fato é preocupante, pois revela o descaso para a compreensão

das “[...] lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo.” (GOODSON, 1995, pg. 38), com fins de legitimar uma escolarização – no caso, a geográfica. Será que estaríamos aceitando o currículo da disciplina de geografia como algo que não advém de um longo e contínuo conflito (a-histórico) de construção? Essa dúvida de fato é um questionamento que lhes convido a refletir, porém, não é meu objetivo responder nesta pesquisa.

Quanto ao estado do conhecimento, este representa um estudo bibliográfico, uma fonte para mapear e reconhecer a produção acadêmica de forma “focalizada”, tendo um recorte analítico bem delimitado. Além disso, a pesquisa do tipo o estado do conhecimento também ainda é muito incipiente no Brasil (FERREIRA, 2002).

Para a condução do estado do conhecimento, foi determinado alguns recortes temporais e espaciais para a pesquisa do tipo estado do conhecimento de acordo com sugestões do orientador: Primeiro, as obras que serão consideradas serão somente aquelas que estão contempladas no banco de teses e dissertações da CAPES a partir de 2002, ano da criação deste banco. Destaca-se (mais uma vez) nesse ponto que algumas teses e dissertações não estão disponibilizadas neste banco, porque são anteriores à instalação do mesmo, portanto, não serão consideradas para a presente pesquisa; em segundo lugar, considere o recorte espacial no âmbito brasileiro de produção destas teses e dissertações. Neste segundo ponto, fica evidente o fato de que essas pesquisas produzidas no Brasil são muito pontuais entre os estados da federação, no qual alguns não foram nem encontradas produções enquanto em outros (Ex.: PB, SP) há certo destaque nesta contribuição científica. A seguir, elaborei uma figura que ilustra a desigual distribuição (por estado da federação em que as obras foram publicadas) das teses e dissertações que são objeto de análise desta pesquisa.

Figura 1 – Distribuição de teses e dissertações de acordo com o Estado em que foram publicadas.



Fonte: CAPES; IBGE.
Organização: Autora, 2020.

Em especial, tratarei sobre o recorte temporal analítico destas teses e dissertações referente ao período do império, o interesse pelo período do império se deve em si pelo fato da geografia nesse momento ganhou o reconhecimento enquanto disciplina geográfica oficialmente no Brasil (ROCHA, 1994). Ademais, é ainda sujeito à futura continuação da pesquisa referente aos outros períodos que aqui não foram objeto da pesquisa, tanto por mim quanto por outrem com interesse nesse tipo de pesquisa.

Tendo exposto o quadro geral de como foi conduzida até o tema de minha pesquisa e justificando-o, cabe agora problematizar sobre a reunião destas teses e dissertações, visto que é necessário ter conhecimento sobre o que estas tratavam para então conseguir realizar o estado do conhecimento. Assim, o que revelam as dissertações e teses sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império produzidas a partir de 2002? 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? É lógico que apenas essas perguntas não esgotam o universo de possibilidades de minha pesquisa, assim como diversos outros questionamentos irão surgindo no próprio transcorrer da mesma.

Assim, alguns objetivos estão delimitados para poder alcançar as respostas de minhas questões de pesquisa. O objetivo principal é o de “apresentar o ‘Estado do conhecimento’ das produções acadêmicas oriundas dos programas de pós-graduação stricto sensu a partir de 2002 no Brasil que abordam 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 dissertações e teses encontradas as abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império; identificar 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 de minha proposta abarca três esferas: a acadêmica, a social e a pessoal. A relevância acadêmica se dá por ela ser inédita, visto que com meu levantamento bibliográfico em diversas plataformas científicas foi verificado que não existe uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre o presente tema no quadro brasileiro, fazendo-se de suma importância elaborar este “balanço da obra” das pesquisas até então realizadas.

Quanto à relevância social de minha pesquisa, demonstra-se pela facilidade e aprofundamento que outras pessoas poderão adquirir sobre os aspectos do currículo escolar de geografia, especialmente para os profissionais da educação, mas também para a própria academia, para gestores, legisladores entre outros setores da sociedade que terão maior facilidade para identificar as obras que tratam sobre como os conhecimentos geográficos foram sendo selecionados e legitimados no currículo. Visto que os currículos são um resultado histórico gerados pela cultura escolar, este estudo pode servir também como parâmetro para compreender as necessidades do currículo de nossa contemporaneidade, podendo mesmo ser orientador de reformas do currículo de geografia para sua melhor adaptação às necessidades atuais.

A relevância pessoal se dá pelo aprofundamento de meus conhecimentos e em como isso incrementará minha vida acadêmica e profissional, ora, apesar de ter uma relação com o ensino de geografia, foi uma aventura completamente nova me desbravar

sobre o campo do currículo, eu ensinava aos meus alunos da educação básica conteúdos que apenas eram cobrados em exames para prosseguimento de estudos e vestibulares, imaginando que já estava por explícito a necessidade de ensinar cada um dos conteúdos para eles se tornarem cidadão ativos na sociedade, mas nunca me questioneei há nenhum momento do “por que?” de eles estarem ali, sem nem mesmo perceber que eles tinham uma historicidade, um porquê daqueles conteúdos terem se consolidado como integrantes da disciplina geográfica na educação básica – antes mesmo de sua estruturação e oficialização acadêmica, no caso brasileiro –, foi aqui que confirmei o quanto ainda me faltava para ser uma professora completa da educação básica.

Por fim, quanto à estrutura do presente texto, esta dissertação estará dividida em seções, começando pela 1º seção que inclui a presente introdução, na qual conta do tema, justificativa, problema de pesquisa, objeto de pesquisa e da relevância. Já na 2º seção intitulada “metodologia”, pretendo falar de meus fundamentos e procedimentos metodológicos, traçando todo o caminho metodológico de forma descritiva.

Quanto à 3º seção, tratarei do referencial teórico que embasa minha pesquisa, falando sobre a História do Currículo, da Disciplina de Geografia na perspectiva da História Social das Disciplinas Escolares. Em seguida, uma discussão sobre a História do currículo de Geografia no Brasil Império em especial, visto ser esse o recorte analítico.

Na 4º seção trato sobre o estado do conhecimento sobre o tema, a pretensão é de montar um quadro de identificação dos elementos que me propus a analisar em meus objetivos de pesquisa - das abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império, das transformações epistêmico-didáticas, e dos conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos –. Na 5º seção, trato da análise do conteúdo em si das teses e dissertações que foram objeto de análise.

Na conclusão irei apresentar os principais achados de minha pesquisa. Por fim, nas referências bibliográficas além de expor meu referencial utilizado na seção teórica, trarei ainda indicação das obras que foram objeto de análise.

2 METODOLOGIA

Na presente seção, será discutido sobre a tríade da pesquisa científica: as metodologias científicas, os pressupostos epistemológicos e – consequentemente – da concepção de mundo/ontologia do pesquisador.

Sabe-se amplamente no ramo acadêmico-científico que metodologia é um ramo de estudos que se preocupa com o estabelecimento e criação de diversos métodos científicos para alcançar e alicerçar uma pesquisa, podendo ser objetivada/alcançada a partir da credibilidade das evidências, da interatividade dos conhecimentos, da utilidade do conhecimento elaborado, da refutação ou confirmação dos processos e mesmo do caráter ético dos procedimentos adotados etc.

Para Minayo (2002) a metodologia é entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, nela se inclui as concepções teóricas de abordagem – relação entre teoria e metodologia –, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade – instrumentos claros, coerentes, elaborados, capazes de encaminhar os impasses teóricos para a prática – e o potencial criativo do investigador. Acrescento ainda que entendo por método:

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS e MARCONI, 1991, pg. 83).

O método é fundamental para a pesquisa, pois ele organiza, orienta e sistematiza a teoria e a prática. É possível perceber, contudo, que para a melhor sistematização dos dados que me foram resultantes na pesquisa inicial, aponta-me para uma abordagem tratamento e de análise que dê conta de organizar as informações auferidas.

A abordagem é a “pesquisa qualitativa” que segundo Minayo (2002) responde a questões muito particulares, visto que nesta, dentro das ciências sociais, o nível de realidade pesquisado não pode ser meramente quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ou seja, com um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas 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 -; ambos se complementam, visto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo-se a dicotomia, o que nos leva a concordar ainda com a autora no que tange admitir que a quantidade de dado fenômeno social é uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Triviños (1987, pg. 118) ainda corrobora com este pensamento, em que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”.

Visto que se trata de uma abordagem qualitativa, ela ainda se enquadra como sendo do tipo descritiva, em que:

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (TRIVIÑOS, pg. 112).

Assim, sempre tomarei o cuidado de trazer no percurso do movimento metodológico os pormenores fatores que foram e vão delimitando a trajetória da pesquisa, desde os percalços quanto aos achados ilustres, ou seja, “O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, pg. 110).

Os estudos da história do currículo 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. Dialeticidade: 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).

Quanto aos meios da estratégia de pesquisa, é uma “pesquisa bibliográfica”, ou seja, é um procedimento teórico que visa a reunião do que se tem falado sobre determinado tema. Segundo Severino (2007, pg. 122):

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.

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. Quais serão as chaves temáticas de busca? Serão incluídos somente os textos mais recentes? Serão textos oriundos somente de uma área de conhecimento? Haverá alguma forma de escolha dos autores? Aqueles, por exemplo, que defendem determinada linha de pensamento? Responder a estas perguntas ajuda a 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 — uma revisão não pode ser diletante, mas precisa estar atenta à correlação entre os métodos propostos e os resultados encontrados por outros pesquisadores. 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. E como se apropriar seletivamente de tantos conhecimentos? Os fichamentos são um bom procedimento, mas, como já dito, devem ter um foco e sempre estabelecer um diálogo com o tema e objeto de estudo desejado. (MINAYO, 2000, pg. 36-37, grifo nosso).

Para “afunilar” quais textos serão o objeto de análise, optamos por teses e dissertações como o *corpus* de análise, porque os estudos bibliográficos do tipo estado do conhecimento consideram sempre algum tipo de produção científica em especial – artigos, ou teses e dissertações, monografia, produção de revistas, etc. – para serem pesquisados, ademais:

Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas. Seu valor depende, no entanto, da qualidade dos cursos das instituições onde são produzidas e da competência do orientador. Requer-se, portanto, muito cuidado na seleção dessas fontes. (GIL, 2008, pg. 64)

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica com este corpus de análise, não serão utilizadas fontes primárias, mas sim fontes constituídas de material já produzido.

Agora, destaco aqui que pretendo realizar um “estado do conhecimento” para responder os objetivos da pesquisa. Para Morosini (2015):

estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, 2015, pg. 102)

Ou ainda para Ferreira (2002), um “estado do conhecimento” são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Gostaria de deixar aqui esclarecido que tanto os estudos do estado do conhecimento quanto os de estado da arte são dois tipos de pesquisa bibliográfica, que:

[...] são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, pg. 41).

Como já dito anteriormente (na introdução), alguns pesquisadores e autores confundem o termo “estado da arte” com o “estado do conhecimento”, existindo autores que diferenciam ambos os termos, sendo o primeiro um verdadeiro balanço geral de todo o tipo de produção documental sobre dado tema, enquanto o segundo é mais “enxuto”, limitando-se mais à certos tipos de produções como um balanço de teses e dissertações, e é justamente por este motivo que optamos por este tipo de documento científico para dar prosseguimento nesta pesquisa. Ratifica este pensamento Romanowski e Ens (2006, pg. 39-40):

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Não implica dizer que um seja mais fácil de ser conduzido do que o outro, mas sim que seus objetivos e objetos de análise são diferentes, ambos podendo ser ferramentas independentes ou ainda ferramentas complementares para atingir um determinado fim.

Quanto às possíveis limitações do “estado do conhecimento”, temos aquelas que Romanowski e Ens (2006), referindo-se a André (2001)³ sobre produções que não seguiam um padrão (como as normas básicas da ABNT, por exemplo):

a variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações foi um fator que dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa. Estas limitações dificultaram e, em alguns casos, prejudicaram a categorização e a análise do seu conteúdo. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, pg. 46-47).

³ ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.83-100.

Portanto, o resumo é um fator que pode vir a atrapalhar o pesquisador quando este não está com os elementos fundamentais da dada dissertação ou tese. Ferreira (2002) explica que: “O resumo é, então, incluído com a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica.” (FERREIRA, 2002, pg. 262) devem incluir como elementos fundamentais “o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões” (FERREIRA, 2002, pg. 262).

Romanowski e Ens (2006) ainda indicam outra possível limitação que o pesquisador que utilizará a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento poderá passar:

o acesso ao material de pesquisa pode constituir limite severo na realização do estado da arte. Quando as teses e dissertações não são publicadas em forma de livros, e só estão disponíveis nas bibliotecas dos programas de pós-graduação, é preciso recorrer ao sistema COMUT⁴. A consulta local é inviável em função da dimensão territorial brasileira, e pelo sistema COMUT o processo é dispendioso e demorado, o que torna restrito e difícil o acesso às pesquisas. Alguns trabalhos, apesar da obrigatoriedade de depósito em biblioteca, por algum motivo deixam de fazer parte do acervo, inviabilizando a consulta. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, pg. 47).

Feito este processo de pesquisa bibliográfica e a seleção do tipo de corpus de texto, faz-se necessário realizar a análise destes tipos de documentos. Utilizaremos aquilo que é denominado por análise de conteúdo que, segundo Severino (2007, pg. 121):

É uma metodologia de tratamento de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Já para Bardin (1977, pg. 42) a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas em relação às mensagens (produção científica) consideradas, seja pelo emissor, seja pelo

⁴ Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT): permite a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos disponíveis nos acervos das principais bibliotecas brasileiras e em serviços de informação internacionais.

contexto, seja pelos efeitos destas mensagens. É uma metodologia tanto de tratamento quanto de análise das informações constantes no documento, sob diversas formas de linguagens: escrita, oral, imagética, gestual etc. No nosso caso, limitarmo-nos à linguagem escrita primordialmente⁵.

Quanto à organização da análise, Bardin (1977) aponta "três polos cronológicos", são eles: "1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação." (BARDIN, 1977, pg. 95).

Na pré-análise, corresponde à organização propriamente dita, envolve a escolha dos "documentos", formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que são fundamentais a interpretação final. Já na exploração do material, trata-se da administração sistemática das decisões tomadas, é a fase "longa e fastidiosa" que consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração das regras previamente formuladas na pré-análise. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos, inferência e a interpretação consiste em estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise, ou seja, quando os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Para Triviños (1987), se baseando também em Bardin (1977), resume a etapa do processo da análise de conteúdo na mesma linha de pensamento:

1º) A pré-análise é, simplesmente, a organização do material. A leitura geral, que Bardin denomina "flutuante", de todo este material, permitiu aos investigadores, em princípio, três fatos fundamentais: formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e determinar o corpus da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção.

2º) A descrição analítica, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos.

3º) A interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa sobre a função, do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias, chegando, se é possível [...], a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais. (TRIVIÑOS, 1987, pg. 161-162)

⁵ Primordialmente não implica que, no transcorrer da análise, não surja outras formas de linguagem, dou como exemplo a primeira "leitura flutuante" que realizei sobre o corpus textual coletado, identificamos uma série de ilustrações imagéticas que podem se tornar fundamentais – ou não – na produção deste estado do conhecimento.

Fica evidente que a análise de conteúdo parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura do *corpus* de textos selecionados. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes e cabe a mim – a pesquisadora – atribuir a eles significados com conhecimentos e teorias (a ontologia da pesquisadora).

O exercício de interpretação pode trazer novos sentidos e significados, que é o objetivo da análise em si.

É também pertinente que:

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. (TRIVIÑOS, pg. 162).

Desvelar aquilo que está “oculto”, subentendido, também faz parte desta tarefa árdua de análise do conteúdo, cobrando uma atenção meticulosa para evitar ao máximo possível (algumas coisas infelizmente fogem de nossa percepção, mesmo com todo o rigor científico possível) de deixar informações passarem despercebidas.

Em consonância com os objetivos da pesquisa, realizei fichamentos para fragmentar/desconstruir os elementos dos textos de dissertações e teses, considerando algumas categorias *a priori* que são fundamentais: Tema, problema, objetivos, metodologia e as contribuições/apontamentos da pesquisa. O fichamento é entendido por Medeiros (2006) como:

[...] valioso recurso de estudo que se valem os pesquisadores para a realização de uma obra didática, científica e outras. Frequentemente, há obstáculos a vencer no início da utilização das fichas como método de estudo e de redação. Uma dessas dificuldades é relativa ao dispêndio inicial de tempo, à metodologia de transcrição de texto, às anotações bibliográficas (autor da obra, local de publicação, editora, ano, página). [...] Não se recomenda, porém, o armazenamento de assuntos pelos quais não se tem nenhum interesse. O fichário, antes de tudo, precisa ser funcional. [...] As fichas compreendem cabeçalho, referências bibliográficas, corpo da ficha [citações diretas, anotações sobre a obra, resumos etc.] e local onde se encontra a obra. (MEDEIROS, 2006, pg. 111, grifo nosso).

Essas categorias *a priori* não implicam necessariamente que não possam surgir categorias emergentes durante o transcorrer da pesquisa, estas emergem justamente quando a pesquisadora elabora novas construções teóricas a partir das informações – do mergulho – que se faz do *corpus*, complementando as categorias *a priori*.

É importante destacar ainda que essa dita fragmentação é o modo de focalizar o todo por meio das partes, em tentativa de descrever e compreender de maneira mais holística e globalizada o corpus dos textos.

A partir deste movimento de intenso contato e impregnação com o material da análise, será possível responder às questões de investigação.

Feito este procedimento para constituir as "unidades de análise" e as "unidades de contexto", irei os reintegrar/aglutinar em um quadro síntese das dadas informações obtidas para a sua melhor organização.

Quando finalizado a etapa de reintegração das unidades de análise e de contexto, irei realizar o que Moraes (2003) define como metatexto, em que se "[...] constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise." (MORAES, 2003, pg. 202).

Em outras palavras, construirei um novo texto me baseando no quadro-síntese, aliado ao meu olhar interpretativo sobre os mesmos, produzindo resultados válidos e representativos em relação ao fenômeno da história do currículo de geografia no Brasil imperial. Para tanto, a constituição deste metatexto considerarei as abordagens, as transformações epistêmico-didáticas e os conhecimentos e procedimentos didáticos pedagógicos que eram adotados pela disciplina de geografia no período do império quando contemplados no corpus dos textos, assim atendendo aos meus objetivos de investigação.

Agora, quanto às *etapas* do procedimento metodológico foram assim definidas seguindo as orientações dos autores que foram até aqui referenciados:

1. *Período de levantamento bibliográfico*, baseado na relação dos títulos e temas de teses e dissertações ao nível de mestrado e doutorado com a palavra-chave/descriptor "história da disciplina de geografia" e "história do currículo de geografia", de forma ampla, sem um recorte temporal ou espacial, afim de ampliar a resposta do número de produções científicas pertinentes⁶.

⁶ Para Bardin (1977, pg. 115, grifo nosso), "A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer

2. Após o levantamento, *foi identificado/selecionado aquelas em que o período histórico tem como recorte analítico o Brasil império*, avaliando-o a partir de seus temas, títulos, resumos e sumários;

3. Realização da *leitura e dos fichamentos das obras integrais*, produção das unidades de análise e das unidades de contexto e elaboração do quadro-síntese.

4. *Composição dos metatextos* para elaborar um quadro interpretativo das obras sujeitas à análise.

Agora detalhando cada uma destas etapas: na primeira etapa que corresponde à pré-análise, como o resultado de minha pesquisa exploratória me gerou o total de 466 teses e dissertações, houve a necessidade de apurar (filtrar) estes dados, o que me conduziu a 65 documentos científicos que eram relevantes a minha pesquisa, por meio de uma leitura flutuante esse movimento foi efetivado; a relevância, como já explicitado em minha introdução, diz respeito a relação das obras auferidas com a temática de minha pesquisa.

Posteriormente fiz mais uma seleção desses resultados, considerando apenas as teses e dissertações de mestrado e doutorado para apreciação e para compor o estado do conhecimento da presente pesquisa, o que acabou reduzindo-as em 9 o corpus de análise. São elas:

categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis. Levanta problemas ao nível da *pertinência* dos índices retidos, visto que selecciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta."

Quadro 1 – Distribuição de teses e dissertações de acordo com o ano de produção

Ano	Número de páginas	Universidade	Nível de pós-graduação	Autor	Título
2010	221p	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mendonça Filho	Doutorado	Levon Boligian	A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil
2012	414p	Universidade Federal de Uberlândia	Doutorado	Jeane Medeiros Silva	A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930)
2014	94p	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado	André Luís Conceição Alves	A geografia e uma história: a disciplina de geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908
2014	234p	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	Maria Deusia Lima Ângelo	Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil
2014	185p	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado	Eduardo Jose Pereira Maia	A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889
2016	246p	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	Daniel Mendes Gomes	Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 1896)

2017	316p	Universidade Federal da Paraíba	Doutorado	Joseane Abílio de Sousa Ferreira	Os exercícios nos livros didáticos de geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880 – 1930)
2017	233p	Universidade Federal da Paraíba	Doutorado	Edna Telma Fonseca e Silva Vilar	A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)

Fonte: Plataforma Sucupira – Capes.
Organização: Autora, 2020.

A segunda etapa corresponde à exploração do material/descrição analítica, realizei alguns movimentos dentro desta segunda etapa: 1°. Remeti a uma apreciação dos títulos, das temáticas e da pertinência – pertinência porque os resultados não podem se contrapor às objetividades do investigador, assim como às finalidades do estudo e às questões orientadoras – de todos os resultados iniciais.

Para além da leitura dos títulos e identificação das temáticas das teses e dissertações, li os resumos e verifiquei o sumário destes documentos, o intuito aqui foi de identificar aquelas em que os autores se remetam ao recorte temporal de análise do currículo de geografia no período do império seja por contextualização para tratar com primazia outro período em si, ou seja como o próprio recorte analítico do autor.

O 2° movimento foi o de considerar as produções em âmbito nacional – inicialmente, imaginei que os resultados seriam exorbitantes por conta de considerar a produção acadêmico-científico de todo território nacional, mas o pequeno resultado acabou por surpreender, ainda mais quando consideramos a distribuição entre os estados da federação que é muito heterogênea e, em grande parte dos casos, ausente em referência ao tema de pesquisa.

3° movimento foi: Considerei aqueles referentes ao período do Brasil Império. Percebe-se, como mostrado no quadro 1, que as teses e dissertações que considerei para o presente estado do conhecimento não se limitam especificamente ao período do Brasil imperial, mas sim na passagem desse momento histórico para outros momentos políticos históricos do Brasil, como o Brasil República ou o anterior Brasil Colônia. Diversos termos podem fazer menção à esta temporalidade do século XIX, tanto através de datas diretamente indicadas (Ex.: A tese de doutorado de Daniel Mendes Gomes, sob o título “Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 1896)”), citando em si o termo “imperial” ou utilizando qualquer adjetivo que indica uma temporalidade relativa ao século XIX (Ex.: Tese de doutorado de Edna Telma Fonseca e Silva Vilar, sob o título: “A Conformação da Geografia Escolar na Província de Alagoas *Oitocentista* (1844-1890)” – neste caso, ainda se utiliza de data em si entre parênteses).

Depois de realizar estes movimentos de seleção das obras obtive 9 obras e felizmente não houve grandes dificuldades de encontrar as teses e dissertações, se ocorresse alguma dificuldade, era nossa pretensão recorrer a localizar através do Sistema COMUT. Acabou sendo dispensável recorrer ao mesmo.

Na terceira etapa corresponde também à exploração do material/descrição analítica, só que aqui o “mergulho em profundidade” é o destaque. Nessa etapa, as categorias de análise do texto corresponderão diretamente aos objetivos de minha pesquisa, portanto, identificar as abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império, as transformações epistêmico-didáticas, e os conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos. Também é uma etapa que se desdobrará em diversos momentos.

O primeiro momento corresponde ao processo de primeira leitura integral das pesquisas. É aqui que os fichamentos das obras serão realizados para destacar os elementos fundamentais das pesquisas. Neste momento, acabou sendo identificado durante as leituras outras obras que se encaixam na temática da pesquisa, e assim foram adicionadas posteriormente ao corpo da pesquisa.

A primeira adição, trata-se de uma dissertação de Mestrado, da Joseane Abílio de Sousa Ferreira, sob título “os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)” publicado pela Universidade Federal da Paraíba, com 147 páginas. Esta obra foi encontrada justamente pela leitura da tese de doutorado da mesma autora que já fazia parte do nosso corpus de análise; visto que ambos os trabalhos – a dissertação de mestrado e a tese de doutorado – são continuações da mesma pesquisa, mudando de uma para a outra apenas o objeto de análise (uma prioriza o ensino primário e a outra prioriza o ensino secundário), torna-se fundamental a inserção da dissertação de mestrado nessa pesquisa do estado do conhecimento.

A segunda é também uma dissertação de mestrado, de Vera Maria dos Santos, sob o título “A Geografia e os seus livros didáticos sobre o Sergipe: do século XIX ao século XX”, com 183 páginas. A terceira adição é uma dissertação de mestrado de Mizael Fernandes de Oliveira, sob título “A institucionalização da geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província Capixaba”, com 122 páginas. Ambas foram identificadas na listagem de referências na tese de doutorado de Jeane Medeiros Silva, intitulada “A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930)”.

A decorrência de estas dissertações não terem sido encontradas anteriormente na pesquisa exploratória é porque seus títulos não incluíam elementos que fizesse menção às palavras-chave de pesquisa (“história da geografia escolar” e “história do currículo de

geografia”) e, também, pelo fato de não terem aparecido no resultado da busca realizada, o que acaba nos indicando que existe alguma “defasagem” na inserção e divulgação de teses e dissertações no domínio da plataforma CAPES. Quando investigado mais a fundo essa ausência, detectou-se que somente a partir de 2006, com a Portaria nº 13 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), que a publicação das teses e dissertações acadêmicas na internet se tornou obrigatória (por mais que o banco de dissertações e teses da capes – Plataforma Sucupira – exista desde 2002), logo, teses entre 2002 e 2006 nem sempre estavam presentes, como foi o caso da dissertação de Vera Maria dos Santos, publicada no ano de 2004.

Portanto, temos atualmente 11 teses e dissertações compondo o nosso corpo de pesquisa.

No segundo movimento que prossegue é, a partir dos fichamentos elaborados, foi identificado a ocorrência de certos termos para codificá-los⁷ em unidades de registro (é aqui em que categorias *a posteriori* poderão surgir com destaque) e – conseqüentemente – proceder com a elaboração das unidades de contexto. Destaco mais uma vez que a análise de conteúdo que aqui será utilizada é de cunho qualitativo, os dados gerados a partir de unidades de registro (termos de maior recorrência) e unidades de contexto (o “plano de fundo” da unidade de registro) são ocorrências de maior ou menor grau de um processo puramente qualitativo. Ademais, entende-se por unidade de registro e por unidade de contexto:

- a) A unidade de registro. - é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. [...] Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o "tema", por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a "palavra" ou a "frase". [...] podem ser citados de entre as unidades de registro mais utilizadas: a palavra [...] o tema [...] o objeto ou referente [...] o personagem [...] o acontecimento [...].
- b) A unidade de contexto. - A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. [...] A determinação das dimensões da unidade de contexto, é

⁷ Conforme Bardin (1977, pg. 103-104, grifo nosso) "Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por *recorte, agregação e enumeração*, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices, ou, como diz O. R. Holsti: A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo."

presidida por dois critérios: o custo e a pertinência. (BARDIN, 1977, pg. 104-108.).

Os resultados desta etapa são necessários para levantar categorias fundamentais para a continuidade da pesquisa. Entende-se como categorização:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...]. O critério de categorização pode ser semântico [...], sintático [...], léxico [...], e expressivo. (BARDIN, 1977, pg. 117-118).

Feito este movimento de imersão – literalmente uma impregnação – que pôde dar continuidade na etapa metodológica dessa pesquisa. Irei dispor essas unidades de registro e de análise em um quadro para a melhor organização e exposição do trabalho feito.

Na quarta etapa que corresponde ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação⁸ em si, trago minha reflexão com base nos dados produzidos nas etapas anteriores, assim pude revelar os principais apontamentos de todos esses documentos científicos analisados. É importante ainda ressaltar que na análise de conteúdo:

[...] existem duas possibilidades correspondentes a dois níveis de análise: o continente e o conteúdo; ou ainda os significantes e os significados; ou ainda o código e a significação... Com uma possível passagem de informações entre os dois planos:

O *código*: [...] um indicador capaz de revelar realidades *subjacentes*. [...]

A *significação*: significações que a mensagem fornece [...] muitas vezes, os conteúdos encontrados encontram-se ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contém, suportam e estruturam estas significações (cf. supra), ou então, às significações "segundas" que estas significações primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos estes sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro. (BARDIN, 1977, pg. 134-136, grifo nosso.).

Logo, quando da produção de categorias de análise que me permitiram reagrupar as unidades de registro e as unidades de contexto segundo suas afinidades, pude inferir sobre o código e a significação destes, possibilitando-me expor os sentidos explícitos e ocultos de minha interpretação sobre os mesmos.

Aqui o metatexto se apresenta como a forma pela a qual a síntese vai ser construída, é o resultado daquilo que foi apreendido sobre o conteúdo dos documentos

⁸ A interpretação para alguns teóricos constitui propriamente o paradigma da hermenêutica, mas a interpretação enquanto metodologia da investigação se apoia igualmente em subsídios epistemológicos fornecidos por diversas áreas, como a Psicanálise, pelo Estruturalismo e pela Dialética. A interpretação propõe que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais e assim a linguagem – em sua múltipla forma de expressão – ocupa um lugar de destaque nesse método, uma vez que se trata de um sistema simbólico voltado diretamente para a expressão.

analisados, está “ligada antes à construção lógica de uma redação do que à leitura como tal” (SEVERINO, 2007, pg. 54). Assim, a síntese permitirá a visão de conjunto a partir da união das partes então separadas, adquirindo um sentido “global” do fenômeno histórico estudado. Para a melhor disposição deste metatexto, irei dispô-lo de maneira fluida, ao longo do texto do devido capítulo da seção 3.

Assim, o enquadramento e análise destes documentos científicos vão dando os contornos daquilo que nos propomos, elaborar o estado do conhecimento referente a história do currículo de geografia no período imperial.

É bom ressaltar aqui que todos os resultados desta trajetória metodológica estarão dispostos com maior primazia ao longo da seção 3, cada etapa correspondendo a um capítulo da seção. Acrescento ainda que a escrita da dissertação se deu em paralelo à análise de dados.

Para fechar a ideia deste tópico metodológico, percebe-se que todas essas etapas e movimentos serviram para compreenderem intencionalmente o objeto de estudo, além de apreender uma consciência do todo por suas partes, a fim de gerar uma síntese que corresponde ao estado do conhecimento. O processo é longo e rigoroso, mas são etapas necessárias para uma reflexão aprofundada sobre a história do currículo da disciplina de geografia.

3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, tratarei sobre o embasamento teórico que fundamenta minha pesquisa, tratando sobre os principais conceitos que serão utilizados para a análise de meus dados, são eles: o currículo e a história do currículo e das disciplinas escolares e da história social da disciplina escolar de geografia, para então trazer o contexto da disciplina escolar de geografia no Brasil. Para melhor compreensão e organização da presente discussão, dividir-lhe-ei em subseções.

A História do Currículo é um campo que verifica através de testemunhos e/ou fontes históricas a trajetória da escolarização, as mudanças e permanências de abordagens teóricas e/ou dos procedimentos didático-pedagógicos. Estudar a História do Currículo através das disciplinas específicas é uma das possibilidades para trilhar a pesquisa histórica na educação. Há ainda abordagens como por exemplo a do espanhol Antônio Viñao (2008) que aponta os estudos dos manuais escolares como um caminho para se compreender a história do currículo, ou ainda aponta estudos sobre a origem do processo formação e de profissionalização disciplinar do docente.

A disciplina escolar de geografia no Brasil Império "vivenciou" um período de muitas mudanças, na qual efervesciam ideias, ideologias político partidárias, ascensão de elites, crescimento da população urbana, ampliação do acesso à educação tanto pelo Estado quanto pelos poderes provinciais, etc. (MENDES, 2012). Faz-se necessário, portanto, avaliar o quadro em que essa disciplina se formou no território brasileiro.

3.1 A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

A história do currículo e a história das disciplinas escolares são campos inseridos na História da Educação. Esta historicidade, portanto, busca compreender os saberes que vão se constituindo como currículos e disciplinas escolares e de que maneira os diversos agentes (internos à instituição escolar e/ou externos, pela sociedade em geral) em contínua tensão se contrapõem (ou mesmo dos indícios de “aceitação”) vão consolidando esses constructos para, então, contribuir com a escolarização dos educandos. Aos poucos, então, este ou aquele currículo vão ganhando “voz” e justificando a existência de tal ou qual disciplina.

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. A questão social e econômica fundamental que preocupava esses primeiros teóricos do currículo, era a industrialização e a divisão do trabalho que lhe seguia. (ROCHA, 1994, pg. 13)

Rocha (1994) também 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. Portanto, tinha um caráter tipicamente positivista e moralista, essencialmente funcionalista.

Foi 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) fala um pouco mais sobre a sociologia da educação:

Apesar da existência de inúmeros estudos sobre educação, com abordagens sociológicas vinculadas à contribuição de Durkheim, formulados no início do século, podemos afirmar que foi a partir dos anos 1940, e principalmente nos anos 1950 e 1960 [...] que a sociologia da educação se constituiu como campo de pesquisa específico, afirmando-se como um dos principais ramos da sociologia nos países industrialmente desenvolvidos e também no Brasil. [...] as razões mais gerais que podem explicar esse fenômeno são de duas ordens. Em primeiro lugar, a ampliação do aparelho escolar e, em particular, a universalização do ensino médio. Este processo colocou ao Estado a necessidade de um maior conhecimento, sobre a população escolar e sobre o funcionamento dos sistemas de ensino, que permitisse o seu planejamento e controle. Como uma decorrência dessa nova demanda, ampliam-se os financiamentos para a pesquisa educacional, [...] estimulando o desenvolvimento de grandes levantamentos sobre os sistemas de ensino e produzindo as condições essenciais para a institucionalização e consolidação da sociologia da educação como campo de estudo específico. [...] Em segundo lugar, associado a esse processo, surge um novo conjunto de proposições com relação à função social da escola. O cerne desse novo ideário está relacionado com o problema das desigualdades sociais que marcou o pós-guerra. [...] a educação surge como o cenário principal de um intenso debate sobre as desigualdades educacionais e sociais e como uma das condições principais para democratizar as oportunidades escolares. É nessa direção que se desenvolve uma série de estudos, no âmbito da sociologia da educação, buscando explicar as desigualdades entre os grupos sociais, face aos sistemas de ensino. (FERREIRA, 2006, pg. 108-109).

Do período da década de 1940 até 1960 ocorreu o primeiro movimento de “quebra” com os currículos que se fundamentavam na teoria da Administração científica. Porém, o currículo passou por um segundo momento de grande debate científico que

desencadeou em um movimento de renovação a partir da década de 1970. Este movimento ficou cunhado neste período por “nova sociologia da educação” (NSE) ou “sociologia do currículo”. Posteriormente Ferreira (2006) continua relatado o quadro do posterior surgimento da NSE:

Essa nova abordagem da educação surge com grande força em [“na”?] França e atingirá, com mais ou menos intensidade, a sociologia britânica e a sociologia americana, alimentando novas problemáticas e enfoques. Nos EUA, Bowles e Gintis publicam, em 1971 e 1972, seus primeiros artigos, em que analisam o desenvolvimento e o funcionamento do sistema escolar nas suas relações com as exigências da economia capitalista americana e propõem a tese de que a escola serve à manutenção da divisão social do trabalho e, em última análise, da divisão em classes. Os trabalhos em questão trazem a problemática da existência e da reprodução das classes sociais na sociedade americana, quando a sociologia, até aquele momento, apresentava os EUA como uma sociedade “aberta” e em que a persistência das desigualdades não era associada às estruturas sociais. No caso da Sociologia britânica, esta ruptura foi menos profunda, e se deu através do movimento teórico que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação – NSE. A NSE propõe um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais. Afirma que se devem deixar de enfatizar os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos locais e níveis do sistema escolar para se centrar no processo de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola. O seu postulado fundamental é de que o conhecimento é uma construção social hierarquizada que intervém nas relações de poder, contribuindo para a manutenção dos grupos dominantes. Entendem a NSE como instrumento capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A sociologia da educação assumiu, dessa forma, um papel desmistificador. 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, pg. 114-115, grifo nosso).

Logo, nesta corrente, o conceito de “currículo” passava a ser visto como um dos centros da discussão sobre as contradições, divergências e conflitos que se davam fora e dentro da escola, visto que se admite que o conhecimento pressupõe, constitui e legitima, em qualquer meio social, relações de poder sob qualquer escala de hierarquia. O conceito de “disciplina escolar” também passou a ser revisto, atribuindo-lhe novas concepções mais atualizadas ao novo contexto em que estava inserido, passando a ser de sua problemática identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, além de que oferece explicação dos porquês de um conhecimento ser ensinado nas escolas em um determinado momento e lugar, e as razões dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo.

Admite-se, portanto, que se o conhecimento é uma construção social hierarquizada, ele está sujeito ao processo evolutivo da sociedade, com contínuas

transformação, permanências e rupturas nos diversos contextos e necessidade. Assim, o currículo e as diversas disciplinas são um produto histórico que implica num processo de seleção e organização do conhecimento, processo este que é permeado de conflitos e lutas entre diferentes concepções dos múltiplos sujeitos sociais, que “carimba” intencionalmente as identidades e subjetividades no alunado.

A partir da NSE foi desenvolvida perspectivas de análise encaixadas num campo que ficou denominado “história do currículo” e na “história das disciplinas escolares” e 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 como representante mais destacado, ou, não muito distante de nossa realidade brasileira, da abordagem latino-americana com Inês Dussel como uma das representantes.

De fato, a abordagem anglo-saxônica é a que possui maior destaque no debate da história do currículo e das disciplinas escolares, tanto que Viñao (2008) ratifica tal colocação:

Desse modo, se consolidaria no mundo anglo-saxônico um campo de investigação – o da história do currículo e dentro dele, às vezes identificando-se com o mesmo, o da história das disciplinas escolares – marcado, é certo, pela obra de Goodson, mas podendo ser observadas outras orientações ou enfoques. Essa obra não teria uma influência tão poderosa uma vez que, desde a década de 1990 – ainda que este seja um tema que já se acha presente no início de sua obra em conexão com o estudo das disciplinas escolares –, Goodson tem orientado suas investigações sobretudo para o âmbito das histórias de vida de professores ou grupo de professores. (VINÃO, 2008, pg. 179)

Para Goodson (1991) ao explorar o currículo prescrito⁹ é possível identificar os objetivos da escolarização e como foram construídos através de negociações e articulações. Quando esses processos de disputa vão assumindo maior estabilidade no currículo, as disciplinas escolares vão se estabelecendo naquilo que ele denomina de “invenção” que:

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

⁹ Também denominado por currículo preativo ou escrito, para Goodson, é aquele elemento constituído em interação da ação do Estado, das burocracias, pelos docentes, etc., é uma “prática idealizada” (GOODSON, 1995, p. 65). Em Goodson (1995, p. 39) diz que: “Em primeiro lugar, que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola”.

respuesta a nuevos « estados de opinión ». ¹⁰ [ou “estado de coisas” ou ainda “contexto histórico”, são o conjunto de relações externas ao colégio que o currículo relaciona em si, por exemplo, uma burguesia industrial interessada em “massificar” a educação básica para garantir mão de obra – minimamente – qualificada] (GOODSON, 1991, pg. 22, grifo nosso).

Goodson (1991) acrescenta ainda 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.

Um ponto que merece atenção aqui é o fato de que as disciplinas acadêmicas vão ganhando tamanho status que elas mesmas vão legitimando as disciplinas escolares, em alguns casos, é possível mesmo identificar certos pesquisadores pouco experientes ou pouco exigentes que acabam deturpando estas origens e associam as disciplinas acadêmicas como anteriores às escolares, tamanho é o peso que estas primeiras assumem. Goodson (1991) 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. Ivor Goodson em outra de suas inúmeras publicações ratifica essa ideia apontando ainda três conclusões que explicam o processo de como as matérias se tornam disciplinas escolares:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, 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 estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, 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 o mesmo autor, na pesquisa curricular que ele denomina “construcionista social”¹¹ possuem diversos enfoques de pesquisa, ele cita três exemplos: o enfoque individual – história de vida e carreira –, o enfoque de grupo ou coletivo – as profissões,

¹⁰ 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”.”

¹¹ A pesquisa curricular construcionista social “[...] é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada a com uma análise das negociações e realização desse currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. Em síntese, queremos uma história de ação dentro de uma teoria de contexto, [...]. (GOODSON, 1995, pg. 90).

categorias, matérias, disciplinas, escolas, turmas – e o enfoque relacional – transformações das relações entre indivíduos, grupos e coletividades ao longo do tempo.

Outro autor anteriormente citado que contribui muito para o debate do currículo e da história das disciplinas escolares é Chervel (1990). Para ele, a “História das Disciplinas Escolares” é uma historiografia que visa compreender a gênese das disciplinas (como são produzidas?), a função das mesmas (para quê servem?) e também o seu funcionamento (como funcionam?). Para isso, assume que a instituição escolar possui um caráter criativo próprio, ou seja, uma “cultura escolar”, portanto, a instituição escolar não é um mero espaço para a reprodução ou mera/simples transposição do conhecimento, é acima disso uma instituição que produz conhecimento de maneira autônoma. Além disso, destaca que 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 quanto externamente à esta.

Chervel (1990) acrescenta ainda que cabe ao historiador das disciplinas escolares discernir quais são as finalidades inscritas das finalidades reais de dada disciplina (finalidades estas que estão em fontes/testemunhos como textos oficiais programáticos, discursos, leis, decretos, instruções, exercícios etc.), e esse discernimento será possível de ser verificado através da prática dos ensinamentos efetivamente dispensados através de cada disciplina e em quais são os efeitos que essas práticas causam aos discentes.

Até aqui, pode-se perceber que existem elementos que aproximam as teorias de Goodson e de Chervel como é o caso dos sujeitos internos e externos ao colégio que possuem importante papel na construção do currículo, portanto, principalmente em relação à gênese do currículo.

Para Dussel (1993) avaliando a história do currículo e das disciplinas escolares sobre a perspectiva da Nova Sociologia da Educação (NSE), afirma que estas possuem um caráter eminentemente político em sua formação. São relações de poder – que em sua análise envolve os pedagogos, o Estado e os intelectuais – que tendem a “naturalizar” a escola e o currículo para desligar esta da realidade social e implantar uma visão “a-histórica”, conformando dada realidade de uma sociedade. Ela diz sobre o caráter político assumido sobre a NSE:

Si para la perspectiva tradicional el curriculum es el conjunto de medios destinados al logro de ciertos aprendizajes e la confección del curriculum es

una tarea netamente técnica; y para la perspectiva práctica lo importante es la deliberación práctica de los docentes y la interevención razonada en la vida de aula, como hecho idiosincrático; la nueva sociología de la educación y la reconceptualización del currículum cambiaron el ángulo de análisis. Al reconocer el carácter esencialmente político de la escolarización, denunciaron que el conocimiento escolar es una selección particular y arbitraria, vinculada a ciertos intereses sociales, de un universo mucho más amplio de posibilidades. (DUSSEL, 1993, pg. 63)¹².

Ainda evidencia que os sujeitos que estão passando pelo processo de aprendizagem necessitam desnaturalizar o currículo e a escola, para assim conseguirem compreender a realidade extremamente desigual e dividida em classes que predomina na América Latina. Não chega a ser uma teoria larga geral sobre o currículo como os dois autores anteriores apontam – que inclusive apontam metodologias para pesquisa com a história do currículo e das disciplinas escolares –, mas a teoria de Dussel (1993) é extremamente rica no contexto latino-americano, pois ela trouxe um discurso em que denuncia a realidade contraditória e, ousado dizer, miserável em que os países latino-americanos sofrem com a verdadeira “problemática” da educação que é ocultada através de um discurso a-histórico, portanto, a-crítico.

Temos ainda a abordagem do espanhol Horácio Capel (1989) que analisa a história da disciplina de geografia em especial, desde sua instituição científica até a sua institucionalização enquanto disciplina escolar, tendo ainda participação no centro de pesquisa na Universidade de Barcelona que se aprofunda sobre pesquisas da história do currículo de geografia na Espanha e da América Latina (América Hispânica em especial). Afirma que:

[...] la historia de una disciplina sirve, como ha escrito un autor con referencia de desarrollo de la psicología alemana, «para instituir una tradición científica, colocar los antepasados para dar prestigio al campo y situarse en línea con las ciencias establecidas o para concebirse a sí mismos en la marcha del progreso científico» (CAPEL, 1989, pg. Não numerada).¹³

¹² Tradução livre: “Se para a perspectiva tradicional o currículo é o conjunto de meios destinados à obtenção de determinada aprendizagem e a elaboração do currículo é uma tarefa puramente técnica; E para a perspectiva prática, o que importa é a deliberação prática dos professores e a interação racional na vida da sala de aula, como um fato idiosincrático; a nova sociologia da educação e a reconceitualização do currículo mudaram o ângulo de análise. Ao reconhecer o caráter essencialmente político da escolarização, denunciaram que o conhecimento escolar é uma seleção particular e arbitraria, vinculada a certos interesses sociais, a partir de um universo muito mais amplo de possibilidades.” (DUSSEL, 1993, p. 63)

¹³ Tradução livre: “[...] a história de uma disciplina serve, como escreveu um autor com uma referência de desenvolvimento na psicologia alemã, 'para instituir uma tradição científica, para posicionar nossos ancestrais para dar prestígio ao campo e para se alinhar com as ciências estabelecidas ou para se conceber na marcha do progresso científico’”.

Capel (1989) ainda afirma que há uma dissociação entre a história da educação e a história das disciplinas e ideias científicas. Para Capel (1989) são necessários então para subverter essa dissociação:

[...] estudios diacrónicos y estructurales de los planes de estudio en los diferentes niveles de la enseñanza. Y así en las investigaciones que estamos realizando se ha abordado el análisis de la geografía en la enseñanza española de una forma amplia, reconstruyendo su posición relativa (por ejemplo, número de horas previstas para cada asignatura) en el conjunto de los planes de estudio, e interpretando los cambios del sistema educativo en relación con las modificaciones de la estructura social, por un lado, y de las ideas pedagógicas, por otro.

La historia de la enseñanza de la geografía nos ha conducido así hacia la historia de la enseñanza de las ciencias en el bachillerato, y hacia la historia de la instrucción primaria; hacia la organización de las escuelas normales y la formación de maestros; y, finalmente hacia las relaciones entre los movimientos políticos proletarios y la enseñanza científica. Todo lo cual nos ha obligado a situarnos una y otra vez en una posición que considera simultáneamente la historia de la ciencia, la historia de la pedagogía y la historia social y política. (CAPEL, 1989, pg. Não numerada).¹⁴

De fato, sua abordagem é bastante ampla/laboriosa porque envolve diversos fatores – simultaneamente envolve a história da ciência, a história da pedagogia e a história social e política – para a reconstrução histórica das ciências e do ensino. Uma abordagem laboriosa – o próprio autor assume este “título” – também porque exige o inventário dos textos utilizados nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, universitário etc.), identificar os autores e conhecer sua formação e atuação, analisar a estrutura global dos textos e, por fim, estudar seu conteúdo. A partir do inventário dos textos pode se realizar análises quantitativas como as análises bibliométricas simples ou mais refinadas que permitem conhecer os centros editoriais, os autores mais produtivos e influentes, a importância das traduções, o número de edições, o período de circulação das obras etc.; ou ainda se pode proceder de análise qualitativa para o estudo do conteúdo, por meio de uma análise cuidadosa das leituras efetivamente feitas pelos cientistas, em particular com referência a autores específicos e significativos.

¹⁴ Tradução livre: “[...] estudos diacrônicos e estruturais dos planos de estudos nos diferentes níveis de ensino. E assim, nas investigações que estamos realizando, a análise da geografia na educação espanhola tem sido abordada de forma ampla, reconstruindo sua posição relativa (por exemplo, número de horas planejadas para cada disciplina) no conjunto de planos de estudo, e interpretação das mudanças no sistema educacional em relação às mudanças na estrutura social, por um lado, e ideias pedagógicas, por outro. A história do ensino da geografia conduziu-nos assim à história do ensino das ciências no ensino médio e à história do ensino primário; para a organização de escolas normais e a formação de professores; e, finalmente, para as relações entre os movimentos políticos proletários e o ensino científico. Tudo isso nos obrigou a nos colocar repetidamente em uma posição que considera simultaneamente a história da ciência, a história da pedagogia e a história social e política.”

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.

Ademais, essas abordagens se servem amplamente dos métodos históricos, onde podemos facilmente verificar aproximações teóricas mesmo que sejam abordagens de diferentes origens.

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.

O currículo enquanto campo de investigação considera além dos objetivos de transmissão de conteúdos, mas também em como o currículo é cheio de intenções e significados, compreendendo relações de poder e de espaço. Se trouxermos o currículo numa reflexão mais objetiva e prática, percebemos que ele é de suma importância para a organização da ação pedagógica, porque ela organiza as finalidades da escola.

[...] o Currículo está centrado em questões de intervenção profissional e em práticas de formação e educação formal e não formal, ficando, desde a sua gênese, ligado a processos organizacionais com vista à elaboração de projectos de formação em contextos muito distintos, embora com ênfase para os que se prendem com a escolarização e com a formação de educadores e professores. (PACHECO, 2006, pg. 248)

Ainda para ao mesmo autor “[...] a investigação curricular tende a enredar-se em questões normativas, com realce para processos e práticas de organização e gestão de práticas curriculares ao nível das escolas, e não tanto ao nível da sala de aula.”. A compreensão das teorias sobre currículo se faz importante para compreendermos a história e os interesses que envolvem a construção dos mesmos, para percebemos com olhar mais crítico nossos currículos, o que eles trazem, fazem e em que precisam mudar. Para Pacheco (2006):

Na selecção e organização do conhecimento para uma estrutura curricular que é a escola há necessariamente a polémica, pois, o processo de transformação

do conhecimento em conhecimento escolar não obedece a nenhuma regra matemática ou a qualquer decisão neutra. (PACHECO, 2006, pg. 256)

As pesquisas sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares possuem muito o que oferecer para compreensão da realidade escolar, que permite tomar consciência de até que ponto as ideias são geradas, contrastadas e disseminadas socialmente, e como são afetadas pelo contexto externo à instituição escolar em sua mais variada trama.

3.2 A HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO A PARTIR DA DISCIPLINA CIENTÍFICA

Realizarei aqui breve discussão sobre História do Pensamento Geográfico a partir da Geografia Científica que foi servindo de fonte de conhecimento para o fortalecimento e instauração da disciplina escolar de geografia. Para tanto, é necessário compreender as matrizes que aqui foram basilares para a construção dos discursos geográficos que, aos poucos, foram gerando a institucionalização da geografia escolar e posteriormente da geografia acadêmica.

A história da disciplina escolar de geografia se confunde em certos aspectos com a própria institucionalização da disciplina (disciplinarização) científica. É comum, inclusive, alguns teóricos confundirem a “história da disciplina escolar de geografia” com a “história do pensamento geográfico”.

Remontando as raízes desses "pensamentos" – ou melhor, destes discursos ou correntes geográficas – teremos quatro principais paradigmas geográficos que são hoje reconhecidos: a corrente determinista, a possibilista (ambas classificadas como “tradicional”), a teórica-quantitativa (classificada como “Nova Geografia”) e, por fim, a crítica (essa se subdivide em diversos ramos, sendo as duas mais conhecidas aquelas diferenciadas por possuir “base marxista” e aquelas de “base fenomenológica”). Ora, esta linha de raciocínio não está incorreta, visto que a pesquisa histórica é contextual, e as disciplinas escolares são formadas, além de internamente à instituição escolar, externamente, seja pela sociedade em geral e – com certo primor – pela sociedade científico-geográfica que foram se organizando para dar bases à institucionalização da disciplina. Tonini (2003) ratifica essa ideia:

“Os diversos entendimentos que atualmente podem ser dados à geografia foram gestados por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos, tramadas desde sua institucionalização como campo do conhecimento. Isso resulta em finalidades plurais na escola, pois cada discurso do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas. Os

múltiplos discursos que se inscrevem na Geografia, a maioria, estão inscritos nos livros didáticos, resultando formações discursivas distintas. (2003, pg. 13)

Logo, contextualizemos essas “geografias” de maneira mais totalizante, mas considerando aquelas correspondentes ao período em que se demarca à sua institucionalização no Brasil.

A geografia, muito antes de se tornar uma disciplina científica no final do século XIX, era um saber totalizante, dispersos em diversas outras matérias como a filosofia, as ciências naturais e a matemática, remontando-se mesmo à Antiguidade Clássica e especialmente ao pensamento grego.

A geografia não possuía um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade em suas formulações, inclusive denominam este período de “pré-história da geografia”¹⁵. Conforme Moraes (2005):

“[...] o conteúdo a ele referido [ao termo “geografia”] era por demais variado. Ficando apenas ao nível do pensamento grego, aí já se delineiam algumas perspectivas distintas de Geografia: uma, com Tales e Anaximandro, privilegia a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, englobando um conteúdo hoje definido como da Geodésia; outra, com Heródoto, se preocupa com a descrição dos lugares, numa perspectiva regional. Isto para não falar daquelas discussões, hoje tidas como geográficas, mas que não apareciam sob esta designação, como a da relação entre o homem e o meio, presente em Hipócrates, cuja principal obra se intitula *Dos ares, dos mares e dos lugares*. Muitas vezes, na obra de um mesmo autor, aparece em vários momentos a discussão de temas, hoje tidos como da Geografia, sem que houvesse a mínima conexão entre eles; é o caso, por exemplo, de Aristóteles, que discute a concepção de lugar, na sua *Física*, sem articulá-la com a discussão da relação homem-natureza, apresentada em sua *Política*, e sem vincular esses estudos com sua *Meteorologia* (onde ensaia uma classificação dos tipos de clima) e com suas descrições regionais, como a efetuada sobre o Egito.” (MORAES, 2005, pg. 11, grifo nosso).

Vale destacar ainda outra afigura histórica da Antiguidade clássica que foi o geógrafo grego Estrabão que era um estoicista, corrente filosófica que valorizava a observação (racionalismo) do cosmos para se ter harmonia com a natureza. (SILVA, 2010).

Moraes ainda afirma que este quadro de dispersão da geografia continua inalterado até finais do século XVIII, mas:

“[...] Isto não quer dizer que inexistam autores expressivos, no decorrer deste enorme período da História da humanidade, que tenham dado esta rotulação a seus estudos. Basta pensar em *Cláudio Ptolomeu*, que escreve uma obra Síntese Geográfica que, principalmente em sua versão árabe intitulada

¹⁵ Em SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976. 135 p.; O autor articula desde uma “pré-história” da Geografia e continua explorar a sua “história” de uma forma encadeada e contínua. Compõe então as formas como a Geografia se sistematizou desde os gregos até a Revolução Científica do século XVIII, traçando uma trajetória histórica da Geografia científica a partir do século XIX até a década de 1970.

Almagesto, vai constituir-se num dos principais veículos que resgatam as descobertas do pensamento grego clássico, durante a Idade Média. Ou em *Bernardo Varenius*, cuja obra *Geografia Generalis* vai ser um dos fundamentos das teorias de Newton. Porém, ao se analisar as colocações desses autores, observa-se que a maior parte dos temas tratados pouco ou nada têm em comum com o que posteriormente será considerado Geografia.” (MORAES, 2005, pg. 11, grifo nosso).

Eram considerados como geografia os relatos de viagem e expedições (escritos em sua maioria em tom literário), compêndios (apontando as “curiosidades” sobre os diversos lugares “exóticos” localizados no globo), relatórios estatísticos, obras sintéticas que agrupavam conhecimentos sobre fenômenos naturais, catálogos sistemáticos etc. Portanto, eram discursos das mais variadas origens que vezes sim – e as vezes não, sendo incorporados posteriormente à titulação de geográfico – se autorrotulavam como geográfico.

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX, decorrente de diversas condições – ou pressupostos – históricas que se objetivam 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. Isto é, era necessário que a Terra toda fosse conhecida para que fosse pensado de forma unitária o seu estudo. O conhecimento da dimensão e da forma real dos continentes era a base para a idéia de conjunto terrestre, concepção basilar para a reflexão geográfica. Esta condição começa a se realizar com as “grandes navegações”, e as conseqüentes descobertas, efetuadas pelos europeus, a partir do quinhentismo. [...] *Outro pressuposto* da sistematização da Geografia era a existência de um repositório de informações, sobre variados lugares da Terra. Isto é, 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. Tal condição incidia na formação de uma base empírica, para a comparação em Geografia. Só a partir daí, seria possível discorrer, com base em evidências, sobre o caráter variável dos lugares, sobre a diversidade da superfície da Terra. [...] 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. Assim, passou-se dos relatos ocasionais aos levantamentos mais técnicos; das expedições exploradoras às expedições 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* para o aparecimento de uma Geografia unitária, residia no aprimoramento das técnicas cartográficas, o instrumento por excelência do geógrafo. 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. Finalmente, a descoberta das técnicas de impressão, difundiu e popularizou as cartas e os Atlas.” (MORAES, 2005, pg. 11-12, grifo nosso).

Esses pressupostos estão ancorados na necessidade de expansão e reprodução do sistema capitalista que estava sendo implantado pelos Estados naquele momento. Porém, também existe outro conjunto de pressupostos que leva em consideração a própria evolução do pensamento, ou seja, do ideológico; relacionado, inclusive, pela mudança do padrão de produção do feudalismo para o capitalismo. Segundo Moraes (2005):

Uma primeira valorização do temário geográfico vai ocorrer na discussão da Filosofia. As correntes filosóficas do século XVIII 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; uma fé na viabilidade de uma explicação racional do mundo [...] 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. Esta disciplina foi responsável pelas primeiras análises sistemáticas de fenômenos da vida social. [...] 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. Estas, 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, em sua explicação, ao papel desempenhado pelas condições ambientes; na evolução das espécies, a adaptação ao meio seria um dos processos fundamentais. (2005. pg. 13-14)

Com estes pressupostos, a geografia vai caminhando para uma unidade disciplinar. Para um outro autor da História do Pensamento Geográfico, Moreira (2008), a gênese da geografia tradicional pode ser atribuída ao filósofo iluminista Immanuel Kant, este que 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 [a autora se referencia aqui ao objeto de estudo da geografia para Kant: a relação entre homem e natureza] em um campo disciplinar. [...]” (2003, pg. 19, grifo nosso).

Portanto, a partir de Kant o campo disciplinar científico da geografia passou a ser tratado de maneira diferente da antiga forma de explicar a origem das coisas como os “mitos”; a transformação do conhecimento prático em ciências; elaboração de um pensamento sistemático. O racionalismo moderno se consolidava. Ainda segundo Tonini

(2003), é importante destacara que esse pensamento Kantiano teve grande influência das ideias de René Descartes em que este:

“Ao desenvolver a tese sobre a teoria do conhecimento, elaborou um conjunto de regras que deviam ser seguidas para que um conhecimento seja considerado verdadeiro e universal [...] Para provar as verdades filosóficas utiliza-se a mesma ferramenta de trabalho com números: a razão. [...] [sendo que para ele] o conhecimento está dividido em dois eixos: o sensível [...] [e o] intelectual. [...] Essa separação do conhecimento em sensível (humano) e o intelectual (natureza) são os primeiros aportes que vão sendo construídos para a divisão das ciências humanas e naturais e a demonstração de uso de regras distintas para elaboração do conhecimento, em que uma regra será legitimada como universal.” (TONINI, 2003, pg. 21, grifo nosso).

É no período do século XVIII, portanto, que a divisão entre as ciências fica mais evidente, fortalecido pelo discurso do paradigma positivista (ou também denominado “Comtismo”, elaborado pelo filósofo Augusto Comte) que foi amplamente inserido/integrado à geografia clássica. Para Moraes (2005, pg. 7.):

“Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos. Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis. Como se os fenômenos se demonstrassem diretamente ao cientista, o qual seria mero observador. [...] E mais, numa visão empobrecedora da realidade, reduz-se esta a mero empirismo. A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico.”

Isso, na prática, 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).

Tendo em mente esse contexto global de pressupostos que sistematizaram aos poucos as ciências e em especial a geografia, aponta-se que a geografia se tornou institucionalizada cientificamente a partir do século XVIII com os alemães Karl Ritter e Alexander Von Humboldt. Estes dois autores 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). Para Yves Lacoste (1989):

“[...] os universitários de hoje consideram, todos, quaisquer que sejam suas tendências ideológicas, que a verdadeira geografia, a geografia científica (o Saber pelo Saber), a única digna de se falar, só aparece no século XIX, com os trabalhos de Alexandre von Humboldt (1769-1859) e com os de seus sucessores nessa famosa Universidade de Berlim, criada por seu irmão, homem de primeiro plano do Estado prussiano. (1989, pg.11)

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

“A questão espacial [alemã], portanto, passa a centralizar as discussões referentes à formação do Estado-Nação, realizada com mais ímpeto pela Prússia (por ser a unidade política que apresentava condições para essa tarefa – mais desenvolvida, escolarizada e preparada militarmente). É nesse contexto que surgiu a premência da unificação alemã. Por isso mesmo o Estado tornava-se objeto de conhecimento, de práticas discursivas que o tinham como objeto. Enfim, por essas e outras razões, é na Alemanha que se viu desenvolver a invenção de uma identidade nacional. [...] perceberam que para alcançar o seu projeto [de unificação] a escola 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. [...] Assim, 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).

Surgiram diversas figuras que corroboraram com o pensamento geográfico na Alemanha, como Richotoffen, Hettner, e com o grande destaque em Ratzel. Ratzel foi responsável por aquilo que o historiador francês Lucien Febvre¹⁶ acabou ratificando em seu discurso 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. Nesta perspectiva alemã, o espaço afeta o homem, tomando a teoria do naturalista Charles Darwin para elaborar seu conceito de espaço vital. É a partir deste autor que se passa da geografia clássica para a geografia dita tradicional.

Para se contrapor à Alemanha, e já com uma longa trajetória de conflitos e guerras (ex.: guerra franco-prussiana), o pensamento geográfico na França começa a ganhar força e, também, o reconhecimento de que o conhecimento geográfico é estratégico para a soberania do estado-nação, sendo o ensino da geografia no ensino primário e secundário uma ferramenta estratégica. Autores franceses como Reclus, Brunhes, Vallaux, Martonne, Demangeon e, em especial – porque teve grande contraposição às ideias de Ratzel e deu destaque à geografia em suas diversas dimensões –, Vidal de la Blache. Com este último, mais uma vez Febvre denomina esta escola geográfica como “Possibilismo Geográfico”, em que la Blache se utiliza de conceito como o “Gênero de Vida” para

¹⁶ Em FEBVRE, Lucien. Panorama da Geografia. Vol. III. La Tierra e la Evolution Humana. Introducción 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”. Hoje essa concepção foi superada e relativizado, visto que nenhum dos dois se enquadrava completamente nas “escolas” a eles atribuídas.

afirmar que o ser humano é capaz de se adaptar ao meio dependendo das técnicas que se lhe dispõem para tal.

Ainda sobre a escola francesa do século XIX, Moraes (2005) diz que:

“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. Todos estes fatos demonstram o intuito do Estado no sentido de desenvolver esses estudos. Tal interesse advém de conseqüências da própria guerra. 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.” (2005, pg.23, grifo nosso).

Ainda segundo Moraes (2005):

Vidal de La Blache deixou influências também no pensamento dos historiadores, notadamente daqueles de língua francesa, no que toca à concepção deste com respeito à Geografia, e sua relação com a História. Aí, desempenharam papel destacado as colocações de Lucien Febvre. Este autor escreveu uma obra, que se tornou clássica, A Terra e a evolução humana, na qual apresenta as idéias de La Blache, confrontadas com as de Ratzel, desenvolvendo-as e defendendo-as das críticas levantadas contra a Geografia Humana, por E. Durkheim. Foi Febvre que criou os termos Determinismo e Possibilismo, assumindo integralmente o conteúdo deste último. Assim, da proposta vidalina, desdobrou-se também uma Geografia Histórica, que se dedicou a temas como: a organização do espaço na Antiguidade, as vias comerciais da Europa na Baixa Idade Média, o gênero de vida numa aldeia galesa etc.

Outra corrente de pensamento é a proposta que, posteriormente, ganhou destaque foi a “geografia racionalista” de Hartshorne e de Hettner, em que:

A outra grande corrente do pensamento geográfico que se poderia denominar com certa impropriedade Geografia racionalista, vinculou-se aos nomes de A. Hettner e R. Hartshorne. O fato de se denominar racionalista esta corrente advém de sua menor carga empirista, em relação às anteriores. Esta perspectiva, a terceira grande orientação dentro da Geografia Tradicional, privilegiou um pouco mais o raciocínio dedutivo, antecipando um dos móveis da renovação geográfica nos anos sessenta. Isto decorreu da diferenciada fundamentação filosófica destes autores. A Geografia de Ratzel e a de Vidal tiveram sua raiz filosófica no positivismo de Augusto Comte, a qual foi passada acriticamente para seus seguidores. A geografia de Hettner e Hartshorne fundamentava-se no neokantismo de Rickert e Windelband.

É este o padrão em que se circunscreveu a geografia tradicional no âmbito mundial, em que pese a geografia alemã, a francesa e a americana:

As propostas de Hartshorne, por um lado, e de Cholley e Le Lannou por outro, 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.

Assim como existe diversas perspectivas dentro da geografia científica, também existiram, em diferentes momentos, objetos distintos nesta ciência: "Alguns autores definem a Geografia como o estudo da superfície terrestre." (MORAES, 2005, pg. 4), já "Outros autores vão definir a Geografia como o estudo da paisagem." (MORAES, 2005, pg. 4), há também "Uma outra proposta encontrada, na verdade uma variação sutil da anterior, é a daqueles autores que propõem a Geografia como estudo da individualidade dos lugares" (MORAES, 2005, pg. 4), enquanto "A definição da Geografia, como estudo da diferenciação de áreas, é uma outra proposta existente" (MORAES, 2005, pg. 5), há também "autores que buscam definir a Geografia como o estudo do espaço" (MORAES, 2005, pg. 5) ou ainda aqueles que "definem a Geografia como o estudo das relações entre o homem e o meio, ou, posto de outra forma, entre a sociedade e a natureza" (MORAES, 2005, pg. 5), Moraes (2005, pg. 6) portanto depreende que nestas perspectivas dos objetos na Geografia Tradicional inexistem um consenso, mesmo no plano formal, a respeito da "matéria" tratada pela Geografia.

Com esse contexto geral da geografia científica, pudemos perceber que a sistematização da geografia clássica e a passagem para a geografia tradicional como o movimento gerou relativa unidade interna e continuidade em suas discussões – uma herança do pensamento geográfico. A tônica descritiva exaustiva e de representação dos diversos lugares que foram explorados permitiram o levantamento e acúmulo de informações que não podem ser minimizados. Foi no pensamento tradicional que se elaboraram alguns dos diversos conceitos geográficos – como o de território, de ambiente, de região, de área etc. –. Foi neste momento gestacional da geografia científica que instituições literárias e sociedades científicas surgiram com força para consolidar os debates geográficos, contexto que corresponde, ainda, ao período de escolarização da geografia no Brasil.

3.3 GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA SOCIAL DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Assumindo que as disciplinas são construídas historicamente, permeadas por conflitos, pode-se interpretar que é necessário buscar as “condições de possibilidades que permitiram significados para a invenção, o deslocamento e a ruptura em cada discurso geográfico.” (TONINI, 2003, pg. 14). É necessário, portanto, assumir ainda todo o contexto gestacional da geografia clássica e da tradicional, em que a disciplina escolar de

geografia foi ganhando sua institucionalização no secundário e no primário. Nesta subseção, iremos tratar sobre isto.

Como apontado nas seções anteriores, para entender a formação da disciplina escolar de geografia, é importante identificar quais são as propostas para o seu ensino, envolvendo o seu conteúdo e seus métodos, além dos eventos (contextos) que estariam propiciando a hegemonia de determinada tendência nos diversos locais e períodos em que se dá. Envolve também os conhecimentos que estão em curso e também aqueles que são excluídos nestes cursos de estudo, que gerarão efeitos sociais diversos devido essa inclusão ou exclusão.

Dito de outra forma, existe um *modus operandi* em que a dimensão da História Social encara os fatos e fenômenos sociais para explicar seus processos e suas estruturas. A História Social surge:

[...] marcada pela interdisciplinaridade, por novos problemas, métodos e abordagens. Em oposição à história tradicional, ela surge como uma espécie de síntese, reafirmando o princípio de que, em História, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam. No entanto, desde 1930 esta História Social, inspirada pelos Annales, desenvolvia-se a partir de uma prática historiográfica que afirmava a prioridade dos fenômenos coletivos sobre os indivíduos, e o ponto de maior polêmica, o privilégio dado às tendências de longo prazo sobre os eventos. (OLIVEIRA, 2005, pg. 1-2).

A História Social continuou sofrendo transformações em sua trajetória, e foi a partir dos anos de 1960 que ela "recolocava como questão o papel da ação humana na história e o problema das durações. No momento em que se passa a formular como problema o comportamento humano, o tempo de experiência e do vivido (conjunturas)" (OLIVEIRA, 2005, pg. 2) levava o historiador a ter uma postura em que privilegia durações curtas nas diversas abordagens de pesquisa, esse momento ficou conhecido como "Nova História Social". (OLIVEIRA, 2005, pg. 2).

Foi na década de 1970, que surgiu um "mal-estar [que] se assentava na incerteza dos historiadores com relação à capacidade de administrar a duração que pretendiam analisar." (OLIVEIRA, 2005, pg. 3), surgindo aquilo que ficou conhecido como Micro-história, esta "não procura renunciar à história social, mas sim reconsiderá-la e dinamizá-la." (OLIVEIRA, 2005, pg. 4), nela, há um intercâmbio com o macro, em um tipo de jogo de escalas, que é preciso buscar observar e levar em conta o "processo" social que se pretende pesquisar.

Na História Social em si:

Se investirmos na idéia de que a História Social é uma sub-especialidade entre as outras (o que parece ter sido a proposta da Escola dos Annales nos seus primórdios ao introduzir esta categoria no título de sua revista), veremos que começam a se destacar certos objetos mais evidentes: os modos e mecanismos de organização social, as classes sociais e outros tipos de agrupamentos, as relações sociais (entre estes grupos e entre os indivíduos no seu interior), e por fim os processos de transformação da sociedade. (BARROS, 2005, pg. 12)

Portanto a história social se refere a todo aspecto social, visto que não existem fatos que sejam exclusivamente, por exemplo, econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem. Para o mesmo autor, realizando um esquema complexo sobre os objetos mais discutidos na História social, têm-se:

[considerando-se] os objetos mais específicos que têm sido trabalhados por alguns dos mais conhecidos historiadores que se autodefinem como inscritos na categoria História Social. Pode-se perceber que a maioria dos campos de interesse que ali foram assinalados correspondem a ‘recortes humanos’ (as classes e grupos sociais, as células familiares), ou a ‘recortes de relações humanas’ (os modos de organização da sociedade, os sistemas que estruturam as diferenças e desigualdades, as formas de sociabilidade). Em um caso, estudam-se fatias da sociedade (ou os subconjuntos internos à sociedade); em outro caso, estudam-se elementos específicos e transversais que parecem atravessar a sociedade por inteiro (os mecanismos de organização social e os sistemas de exclusão, por exemplo, atravessam a sociedade como um todo). (BARROS, 2005, pg. 12, grifo nosso)

Ainda para o mesmo autor:

Quando o historiador volta-se para o exame destes grupos humanos específicos no interior de uma sociedade, ou então para as relações conflituosas e interativas entre alguns destes grupos, seu interesse poderá se voltar tanto para a elaboração de um retrato sintetizado destes grupos sociais e de suas relações, como para a incidência de questões transversais nestes grupos. Como uma certa classe ou grupo se comporta diante de determinada conjuntura política ou econômica? Como reage a uma determinada crise política, ou a uma determinada crise econômica? Como reage um grupo, por exemplo, às flutuações de preços? Como repercutem certas mudanças políticas na vida social de um grupo? (BARROS, 2005, pg. 13)

Portanto, em analogia à própria História Social, quando me referencio à História Social da Disciplina Escolar geografia, há que se considerar os diferentes fatores que interferem na construção de uma disciplina em um contexto, examinando a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e de analisar as questões da prática e dos processos escolares. (GOODSON, 1995, pg. 24-26). Para Martins (2007, pg. 41-42) a história social das disciplinas escolares envolve:

as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas, o que representam as permanências e as tradições curriculares, assim como o que representam as inovações, as mudanças e a sucessão de reformas contemporâneas.

Existem diversas formas de se proceder com isso, podendo mesmo ser realizado estudos comparativos dos currículos em diferentes países e épocas, ou ainda através da própria análise da evolução da disciplina ou matéria escolar através dos guias escolares – currículo escrito ou formal – ou pelas práticas de sala de aula – o currículo real, que podem ser pesquisados através de estudos de caso ou por meio da história de vida dos professores. (SANTOS, 1995, pg. 63-65).

No campo da história social das disciplinas escolares, se é discutido o processo de produção do conhecimento escolar e a diferença entre este e o conhecimento científico, visto que o conhecimento passa por uma série de transformações para se tornar conhecimento escolar e a transposição didática é um dos mecanismos que possibilita a transformação do conhecimento em saber escolar (CHERVEL, 1990).

Tendo esses pressupostos, temos em Capel (1989), através do programa de investigação na Universidade de Barcelona que tem por pressupostos:

1) Ante todo, acepta la utilidad de las investigaciones históricas por el trabajo del científico actual. Ante la existencia de diferentes y sucesivas «nuevas geografías» y ante la diversidad de opciones teóricas y metodológicas hoy existentes en nuestra disciplina [...] puede iluminar el trabajo del científico, introduciendo una perspectiva que le ayude a discriminar, evaluar y elegir entre los distintos enfoques y métodos, y que le permita relativizar las diferentes teorías que se proponen. 2) Desde el punto de vista educativo, la historia de una disciplina, y de forma más general la de la ciencia, tiene un papel importante no sólo porque ayuda a responder de forma no dogmática a las cuestiones sobre qué es cada rama del conocimiento y sus relaciones con otras ciencias sino también, y quizás sobre todo, porque permite mostrar que los problemas científicos aparecen siempre formulados históricamente, y porque muestra que en el desarrollo de la ciencia lo importante ni siempre son las respuestas sino las preguntas que se formulan. 3) La historia de la geografía, como la de cualquier disciplina posee también un valor por sí misma, no en función de sus objetivos legitimadores sino como contribución a la historia de la ciencia y a la historia social en general. Nos interesa la historia de la geografía en relación con otros aspectos de la actividad científica del pasado, es decir como historia de la ciencia, como historia de la cultura y como historia social. 4) Aunque en el programa se abordan problemas generales, nuestras investigaciones se centran de manera prioritaria en la historia de la geografía y en la historia de la ciencia de España y los países iberoamericanos. (CAPEL, 1989, pg. Não numerada.).¹⁷

¹⁷ Tradução Livre: 1) Acima de tudo, aceita a utilidade da pesquisa histórica para o trabalho do cientista atual. Dada a existência de diferentes e sucessivas "novas geografias" e dada a diversidade de opções teóricas e metodológicas que existem atualmente na nossa disciplina [...] pode iluminar o trabalho do cientista, introduzindo uma perspectiva que o ajude a discriminar, avaliar e escolher entre as diferentes abordagens e métodos, e que lhe permita relativizar as diferentes teorias que são propostas. 2) Do ponto de vista educacional, a história de uma disciplina, e mais geralmente a da ciência, tem um papel importante não só porque ajuda a responder de forma não dogmática às questões sobre o que é cada ramo do conhecimento e as suas relações com as outras ciências, mas também, e talvez sobretudo, porque nos permite mostrar que os problemas científicos aparecem sempre historicamente formulados e porque mostra que no

Para isso Capel (1989) adota o método histórico para a análise do desenvolvimento da disciplina científica e escolar de geografia, utilizando ainda por metodologia:

La metodología a aplicar incluye el análisis de varias dimensiones. Una se refiere al conocimiento de la estructura institucional: legislación sobre títulos y funciones normas de funcionamiento interno, reclutamiento, selección, controles de calidad; otra al proceso de socialización académica: planes y programas de estudios, instituciones docentes, titulaciones, justificaciones ideológicas sobre la dignidad y utilidad del trabajo a realizar; una tercera al inventario de los miembros de la comunidad científica en un censo lo más completo posible y que permita posteriormente análisis prosopográficos¹⁸; finalmente, el conocimiento e interpretación de la producción científica, de la labor profesional y de otras actividades intelectuales de los miembros del grupo, con atención preferente, en nuestro caso, a las publicaciones y actividades que hagan referencia al espacio terrestre. (CAPEL, 1989, pg. Não numerada).¹⁹

Este autor ainda vai afirmar que a institucionalização e a profissionalização e a formação de comunidades científicas desempenharam um papel importante na constituição e desenvolvimento da disciplina escolar de geografia, pois agregam prestígio e "poder social diversos". Assim, afirma que até o início do século XIX a profissão de geógrafo já existia, mas o processo de especialização e profissionalização não se desenvolveu com intensidade visto que geógrafos, como outros cientistas, poderiam cultivar (frequentemente) diferentes campos do conhecimento ao mesmo tempo. Foi a partir de meados do século XIX que se formaram comunidades científicas nacionais integradas por meio de organismos e relações internacionais em uma comunidade supranacional de geógrafos, com regras rigidamente definidas de acesso e operação.

desenvolvimento da ciência o importante nem sempre são as respostas, mas as questões que se formulam. 3) A história da geografia, como a de qualquer disciplina, também tem um valor em si mesma, não em termos de seus objetivos legitimadores, mas como uma contribuição para a história da ciência e da história social em geral. Estamos interessados na história da geografia em relação a outros aspectos da atividade científica passada, isto é, como história da ciência, como história da cultura e como história social. 4) Embora o programa aborde problemas gerais, nossa pesquisa se concentra principalmente na história da geografia e na história da ciência na Espanha e nos países latino-americanos.

¹⁸ Prosopográfico: é um método de pesquisa que aplica técnicas de pesquisa histórica para a montagem de perfis sociais, culturais ou políticos de diferentes grupos, elites ou profissões, reconstruindo, com base em extensa documentação e fontes históricas, um quadro geral do grupo pesquisado.

¹⁹ Tradução livre: "A metodologia a ser aplicada inclui a análise de várias dimensões. Uma se refere ao conhecimento da estrutura institucional: legislação sobre títulos e funções, regras de funcionamento interno, recrutamento, seleção, controles de qualidade; outra ao processo de socialização acadêmica: planos e programas de estudos, instituições de ensino, títulos, justificativas ideológicas sobre a dignidade e utilidade do trabalho a ser realizado; uma terceira ao inventário dos membros da comunidade científica em um censo tão completo quanto possível e que posteriormente permita análises prosopográficas; por fim, o conhecimento e interpretação da produção científica, do trabalho profissional e demais atividades intelectuais dos integrantes do grupo, com atenção preferencial, no nosso caso, às publicações e atividades que se referem ao espaço terrestre."

É muito interessante esse pensamento de Capel (1989), pois pode contribuir para compreensão da teoria geográfica a partir de sua origem e evolução - inclusive através dos conceitos utilizados pela geografia, como solo, sítio e região - que mostram a carga ideológica dos postulados e teorias e em até que ponto as ideias são geradas, contrastadas e disseminadas socialmente. Ainda afirma que ter essa postura histórica atualmente:

en un mundo cambiante como el de hoy, con una rápida y profunda reestructuración de los campos del saber, la historia de la geografía, entendida como una historia comparada de esta disciplina científica, puede ayudar al joven estudiante a mostrarle la configuración histórica y cambiante de las ramas de la ciencia y de las comunidades científicas, preparándole de esta forma para que rechace las anteojeras disciplinarias y se «indiscipline» cuanto antes, si lo considera necesario -algo muy alejado, desde luego, de las funciones legitimadoras y socializadoras que tradicionalmente han desempeñado las historias disciplinarias. (CAPEL, 1989, pg. Não numerada)²⁰

Temos ainda um outro autor que realizou uma divisão para a disciplina de geografia que também considera os “interesses” por trás de tal criação. Este autor é Yves Lacoste. Para Lacoste (1989) a disciplina de geografia se divide em dois tipos desde sua institucionalização e escolarização. Uma que ele intitulou de “geografia dos estados-maiores”, é a geografia mais antiga que corresponde às grandes empresas capitalistas e ao aparelho de Estado, para esta geografia, o seu ensino no secundário e primário é, incontestavelmente, ligado à ilustração e à edificação do sentimento nacional. A outra, ele intitulou de “geografia dos professores” que é mais recente, surgida a partir do século XIX, tendo sido engendrada especialmente para servir como discurso ideológico de mistificação do espaço, para escamotear a importância estratégica de saber pensar o espaço e nele se organizar, uma geografia que aparentemente parece ser “inútil”/simplória e que fosse conveniente de se falar. Complementa afirmando:

Mas a geografia não serve somente para sustentar, na onda de seus conceitos, qualquer tese política, indiscriminadamente. Na verdade, a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi sobretudo a de mascarar por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder. E sobretudo quando ele parece "inútil" que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos "neutros" e "inocentes" parece supérflua. A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo. Nós

²⁰ Tradução livre: “num mundo em mudança como o de hoje, com uma reestruturação rápida e profunda dos campos do conhecimento, a história da geografia, entendida como uma história comparativa desta disciplina científica, pode ajudar o jovem estudante a mostrar-lhe a configuração histórica e mutante ramos da ciência e das comunidades científicas, preparando-o assim para rejeitar antolhos disciplinares e "indisciplinados" o mais rápido possível, se julgar necessário - algo muito distante, é claro, das funções de legitimação e socialização que tradicionalmente tem desempenhado as histórias disciplinares.” (CAPEL, 1989, pg. Não numerada).

veremos que as consequências desta mistificação são graves. E o porquê de ser particularmente importante afirmar que a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, isto é, desmascarar uma de suas funções estratégicas essenciais e desmontar os subterfúgios que a fazem passar por simplória e inútil. (LACOSTE, 1989, pg. 11)

Posteriormente ele continua o raciocínio apontando o ensino secundário na Alemanha e na França aos fins do século XIX:

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado [Lembre-se, o projeto imperialista e expansionista estava em pauta na Europa, em meio a conflitos, além do fato de a Alemanha se encontrar em processo de unificação territorial]. [...] De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino. O mesmo não acontece com a história, onde se percebe, no mínimo, as ligações com a argumentação da polêmica política. A exaltação do caráter exclusivamente escolar e universitário da geografia, tendo como corolário o sentimento de sua inutilidade, é uma das mais hábeis e das mais graves mistificações que já tenha funcionado com eficácia, apesar de seu caráter muito recente, uma vez que a ocultação da geografia na qualidade de saber político e militar data apenas do fim do século XIX. (LACOSTE, 1989, pg. 14-15, grifo nosso).

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.

Desde o momento gestacional a disciplina científica tendia a implantar um modelo pedagógico a-crítico e enciclopédico, como uma verdadeira enumeração dos múltiplos elementos do espaço geográfico, relacionado à epistemologia naturalista que a disciplina científica se propunha. O que desencadeava numa disciplina pouco interessante ou mesmo – aparentemente – desnecessária, tendência esta que só vai se alterar efetivamente a partir do movimento de renovação da ciência geográfica que culmina no início do século XX (e principalmente pós-segunda Guerra Mundial) com a “New Geography” (Ou também conhecida como Geografia Teorética) e, mais posteriormente a partir da década

de 1960 (e no Brasil na década de 1970), com a Geografia Crítica, em que a geografia escolar vai receber uma grande valorização em diversos aspectos, mas principalmente em relação às suas metodologias didáticas.

Vejamos agora como todo esse emaranhado histórico culminou na disciplina de geografia escolar no Brasil.

3.4 HISTÓRIA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: DO SEU CONTEXTO GERAL E O PERÍODO IMPERIAL

Desde o período colonial até o fim do Período Imperial com passagem para a 1ª República, o Brasil sofre diversos movimentos de mudança que ficam evidentes nos fragmentos de sua história. A disciplina escolar de geografia no Brasil não acompanhou uma linearidade, constituindo-se de forma diferenciada ao longo do território que hoje compreende-se como brasileiro.

3.4.1 Período embrionário da disciplina escolar de geografia no Brasil

Podemos indicar a presença dos jesuítas como os primeiros responsáveis de se utilizarem dos conhecimentos geográficos para difusão e catequização no Brasil, sendo que em 1549 foi instaurado a primeira escola de instrução elementar do Brasil, em Salvador. Para Pessoa (2007):

Coube aos padres da Companhia de Jesus o título de primogênitos na introdução da educação escolar em terras brasileiras. Foram eles que por volta da primeira metade do século XVI organizaram um “sistema escolar”, fundando instituições dirigidas para este objetivo. Por volta de 1599, os Jesuítas sancionaram [na Europa] o plano de estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido como *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. A partir da institucionalização dessa lei os colégios presentes em território brasileiro passavam a ser regidos pelas regras de organização e funcionamento presentes no *Ratio Studiorum*. (PESSOA, 2007 pg. 30, grifo nosso).

Marcadamente os padres da Companhia de Jesus (os “soldados de cristo”) se preocuparam em difundir a ideologia do cristianismo nos aldeados, entre outros saberes, afim de implantar uma cultura geral nos alunos. Para Maciel et Neto (2006):

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, é provável que no começo não figuravam esses fins entre os seus propósitos, uma vez que a confissão, a pregação e a catequização eram as prioridades. Os ‘exercícios espirituais’ transformaram-se no principal recurso, os quais exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia, pouco a pouco, a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as suas atividades. A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra

a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. (MACIEL; NETO, 2006, pg. 468).

Era uma educação para poucos, de forma individual ou grupal, com castigo físico permitido (Palmatórias, chicotes), com objetivo principalmente de catequizar os povos nativos que aqui foram denominados pelos portugueses por índios. Nem mesmo as mulheres tinham acesso facilitado nesse primeiro momento:

As mulheres logo ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. (STAMATTO, Ano Desconhecido, pg. 2).

As escolas particulares jesuíticas então ganharam destaque por não existir outra alternativa de oferta de ensino na colônia, e no caso daqueles que necessitavam dar prosseguimento nos estudos, necessitavam ir ao reino de Portugal para o realizar, principalmente referente às Universidades de Coimbra e de Évora²¹. O modelo de educação jesuítico era uma reprodução de todo o sistema educacional europeu (PESSOA, 2007). A geografia era trabalhada através da descrição e memorização de dados e fatos que eram alheios à realidade dos alunos, sendo priorizados povos, paisagens e características naturais de outros lugares, e não os brasileiros. Portanto:

[...] durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a geografia não teve vez e nem voz nas escolas enquanto disciplina escolar. O ensino dos conhecimentos geográficos era secundarizado no currículo subsistente. Não existiam, também, cursos de formação de professores(as) para atuar com o ensinamento destes saberes. Os conhecimentos geográficos, embora de grande interesse do Estado, eram até então pouco propagados nas salas de aulas. (PESSOA, 2007. pg. 31).

A princípio a geografia não estava incluída de forma autônoma nesse documento (Ration Studiorum), mas era ensinada através de outras leituras referentes a outras disciplinas. É importante destacar ainda que, as disciplinas congêneres da geografia nesse momento se tratavam da cosmografia, corografia e astronomia (ROCHA, 1994). Ainda para Rocha (1994, pg. 136):

²¹ Para Pereira: "Na primeira metade do XVIII havia duas universidades em Portugal que em termos estatutários não diferiam das demais universidades europeias. Em Coimbra o cenário acadêmico compunha-se de um curso jurídico, teológico e médico, onde o objetivo era a formação de um contingente de profissionais. A Universidade de Évora era composta pelo curso de Humanidades, abrangendo as Artes, e a Teologia voltada para os casos de consciência." (PEREIRA, 2018, pg. 139).

Ressalte-se, porém que não interessou aos jesuítas, até por causa de seu currículo internacionalista, falar em suas aulas de uma geografia brasileira (seja desenvolvendo um estudo descritivo da colônia de então, seja trabalhando uma cartografia local). Inaugurava-se com eles, também, o ensino que somente se propunha a falar da geografia produzida por outros povos, característica tão marcante assumida por esta disciplina no Brasil.

De acordo com Saviani (2010) o *Ratio Studiorum* organizava os estudos em três modalidades de currículos: o Teológico (estudos superiores), em quatro anos, que abrangia a Teologia escolástica e moral, a Sagrada Escritura, Direito Canônico e História Eclesiástica; o Filosófico (estudos superiores), em três anos, baseando-se nas doutrinas de Aristóteles e Santo Tomás; e o Humanista (estudos inferiores, seu conteúdo reeditava o “Trivium” – ou “Trívio” – da Idade Média), com duração de seis ou sete anos, abrangendo cinco classes, com cinco horas diárias de aula: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior.

Os jesuítas ficaram responsáveis pela educação brasileira até 1759, com escolas elementares e/ou seminários que foram se espalhando pelos territórios da colônia. Em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas do território brasileiro pelo Sebastião José de Carvalho e Melo, também conhecido por Marquês de Pombal, porque a educação jesuítica não convinha aos interesses emanados de Pombal, visto que as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé e Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado, com ideais Iluministas, sob responsabilidade da Coroa Portuguesa. Quando Marquês de Pombal:

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais [O objetivo das reformas pombalinas, portanto, eram de dinamizar a ferramenta pública e dinamizar a economia nacional]. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei. (MACIEL; NETO, 2006, pg. 467, grifo nosso).

A principal medida do Marquês foi implementada através do alvará de 28 de junho de 1759, que preconizava:

[...] total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (MACIEL; NETO, 2006, pg. 470).

Porém, houve empecilhos para a concretização dos objetivos educacionais pombalinos, um destes foi a “falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, ou seja, havia, tanto na metrópole quanto na colônia, uma grande carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar” (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu o "subsídio literário" e as aulas de ler e escrever:

Pelo Alvará de 5 de abril de 1771, Pombal transfere a administração e a direção do ensino para a Real Mesa Censória, órgão criado em abril de 1768, com a qual pretendia efetivar a emancipação do controle absoluto dos jesuítas no ensino, passando, então, ao controle do Estado. Após esse ato, foram criadas, no Brasil, 17 aulas de ler e escrever; e foi instituído um fundo financeiro para a manutenção dos estudos reformados, denominado de subsídio literário. (MACIEL; NETO, 2006, pg. 472).

Quanto ao método de ensino que era preconizado no período do Marquês:

‘O verdadeiro método de estudar’, de Luís Antonio Verney, pretendia opor-se ao método pedagógico dos jesuítas. A obra, que na realidade eram dezesseis cartas escritas em Roma e publicadas no período de 1746-1747, apresenta uma análise sobre os problemas do ensino português ministrado, até então, pela metodologia dos jesuítas; além disso, fornece orientações de como proceder para adequá-los e torná-los condizentes com a nova realidade. Cada carta trata de um determinado tema e, no conjunto, compõem as disciplinas da proposta pedagógica de Verney: primeira carta – a língua portuguesa; segunda carta – o latim; terceira carta – o grego e o hebraico; quarta carta – as línguas modernas; quinta carta – a retórica; sexta carta – continua a análise sobre o ensino da retórica; sétima carta – a poesia portuguesa; oitava carta – a filosofia; nona carta – a metafísica; décima carta – a lógica/física; décima primeira carta – a ética; décima segunda carta – a medicina; décima terceira carta – a jurisprudência como prolongamento natural da moral; décima quarta carta – a teologia; décima quinta carta – o direito econômico; décima sexta carta – apresenta uma seqüência de planos de estudos: os estudos elementares, a gramática, o latim, a retórica, a filosofia, a medicina, o direito, a teologia e termina com o apêndice sobre ‘o estudo das mulheres’. (MACIEL; NETO, 2006, pg. 472)

Nota-se que a disciplina de geografia continuou neste momento da colônia não presente nos currículos e orientações educacionais. Ademais, mesmo que as medidas pombalinas²² - por meio das aulas régias - representem uma primeira ruptura na trajetória da educação no Brasil com o sistema jesuítico, o resultado das decisões de Pombal para a educação foi tal que, no princípio do século XIX, a educação brasileira ficou reduzida a praticamente nada, mesmo que tenha sido instaurado o ensino laico (secularização) e público.

²² Ressalta-se que as reformas atingiram originalmente a educação em Portugal e as colônias sentiram um “reflexo” destas mudanças.

O sistema jesuítico foi desmantelado²³ e nada foi consolidado para dar continuidade a um sistema de educação propriamente. Portanto, o período que vai de 1759 a 1808 ficou marcado da educação brasileira pela desorganização e decadência. Para Maciel et Neto (2006, pg. 475):

No Brasil, entretanto, as conseqüências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação.

Foi com a vinda da família real para o Brasil, com o período de Dom João VI (que se estende de 1808 a 1821) que houve uma ruptura com as medidas políticas assumidas no período Pombalino, isso para atender as necessidades da família real na colônia brasileira e de sua posterior elevação à império.

Dom João VI implementou diversas medidas que modificaram a situação da educação do Brasil colônia²⁴: Em 1808 Dom João VI funda a primeira faculdade do Brasil, a Faculdade de Medicina da Bahia e outra no Rio de Janeiro, no mesmo ano também é fundado a Imprensa Régia; em 1810 foi fundada a Biblioteca Real; em 1811 é aberta a primeira Academia Real Militar no Rio de Janeiro. É importante destacar a considerável força que a imprensa régia vai assumir para uma base escrita de geografia no ensino brasileiro. Para Pessoa:

Por volta do século XIX, mais especificamente em 1817 foi editado pela Imprensa Régia, localizada no Rio de Janeiro, um dos primeiros compêndios que ao longo de sua existência deteve um notável prestígio e uma forte influência sobre os professores de geografia, a *Chorographia Brasílica*, de autoria do Padre Manuel Aires de Casal. (PESSOA, 2007, pg. 32).

Quanto ao papel da Academia Real Militar²⁵ para a geografia no Brasil, era uma escola de ensino superior que formava militares e engenheiros (civis ou militares). A

²³ No entanto é conveniente mencionar que ainda continuava existindo a educação religiosa, mas com outras ordens religiosas substituindo o trabalho dos jesuítas, como por exemplo os carmelitas e os franciscanos

²⁴ Mesmo com diversas mudanças, ele se preocupou prioritariamente com a elite já letrada. (MARCHELLI, 2017, pg. 227)

²⁵ Anteriormente, em 1792 - por ordem de D. Maria I - havia sido instalada no Rio de Janeiro a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, tinha o objetivo de formar oficiais das Armas e Engenheiros para o Brasil-colônia.

influência que essa academia teve para o fortalecimento daquilo que ficou conhecido como geografia matemática (geodésia, cartografia, entre outras matérias que a compõe) é evidente, por conta da necessidade de elaboração de mapas e (re)conhecimento de áreas²⁶ (levantamentos topográficos) na colônia (TELLES, 1997). Esta instituição foi responsável pela formação dos primeiros profissionais que, posteriormente, iriam trabalhar como docentes (lentes) no ensino primário e secundário. Também por conta do regulamento desta instituição, estabelecia a obrigação dos professores escreverem e/ou traduzirem livros de suas disciplinas que seriam publicados pelo governo na Imprensa Régia (TELLES, 1997).

Até aqui, estes foram os principais movimentos que a educação brasileira e, em especial, a disciplina geografia e suas congêneres tiveram. O período que se segue é marcado, mais uma vez, de forma não-linear com cada governante ao assumir. Vejamos então os destaques da disciplina geográfica no período imperial.

3.4.2 Desfecho: Brasil Império

Para situar a presente escrita, aqui estão alguns acontecimentos que são importantes de se ter nota: 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 maioridade de D. Pedro

²⁶ Também é válido lembrar que o Brasil desde a colonização possuía uma forma de dividir o território ultramarino pertencente à Portugal por meio de 15 Capitanias Hereditárias, que eram cedidas pela Coroa aos donatários para gerir e incentivar o desenvolvimento de cada uma. Aos poucos a Coroa Portuguesa foi ocupando territórios além da divisão proposta a pelo Tratado de Tordesilhas e ocupando terras que foram sendo legitimadas, posteriormente, sob pose de Portugal com os diversos tratados que foram sendo feitos entre Espanha e Portugal (Tratado de Utrecht em 1713 e 1715, tratado de Madri em 1750, o Tratado de Santo Ildefonso em 1777, a Convenção de Badajoz em 1801, entre outros tratados).

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.

Até 1822 (Brasil colônia) o país não era ainda dividido por regiões como as conhecemos hoje em dia. A configuração territorial era gestada por 19 províncias onde, inclusive, encontrava-se a Cisplatina, da qual em 1828 esta província consegue a sua Independência e surge o Uruguai. Essa área da Cisplatina era bastante conflituosa porque herdou os conflitos de limites entre as colônias da Espanha e de Portugal. O Uruguai havia feito parte do Brasil entre 1821 e 1825, quando passou então para os domínios da Argentina. Por causa disso, D. Pedro I declarou guerra à Argentina. O conflito terminou em 1828 com a independência do Uruguai. A derrota brasileira foi um golpe no já fragilizado imperador (que já havia contraído empréstimos constantes, causado a falência do Banco do Brasil, entre outros fatores fragilizantes).

A historiografia ainda indica o período que vai de 1864 até e 1870 (que se insere no período correspondente ao segundo reinado) como aquele conhecido por “Guerra do Paraguai” que envolvia Paraguai contra a “tríplice aliança” - Brasil, Argentina e Uruguai²⁷ -, a principal motivação foi a disputa pelo território em torno do rio do Prata (fator que há anos provocavam atritos entre estes países). Na fase final da guerra foi marcada pelo esgotamento do Paraguai (sucessivas derrotas) e consolidação dos territórios da Tríplice aliança. Destaco esse contexto de guerra aqui pois o Brasil nos fins desse conflito estava passando por um momento de mudança política em que se dava a decadência da monarquia e o surgimento da república, o que afeta diretamente as medidas políticas internas (e externas) ao país, inclusive, sobre a situação da educação nacional. Ademais, acrescenta-se que em 1853 o Paraná se emancipa de São Paulo e a província do Grão-Pará é dividida e surge os estados do Amazonas e do Pará. Só em 1889 que se encerra o regime imperial e era instaurado o regime republicano no Brasil.

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).

²⁷ O Uruguai vivenciava ainda uma guerra civil em seu território entre os “blancos” e os “colorados”.

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*²⁸ 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 Montevidéu. [...] [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, grifo 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 Sul²⁹.

Com o Ato Adicional de 1834³⁰ ocorreu a expansão do ensino, que permitiu, primeiramente, a reunião de cadeiras avulsas, daí surgiram os Liceus. Em seguida, a

²⁸ 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."

²⁹ 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).

³⁰ 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 a Constituição de 1824 e nela as províncias passaram a poder criar suas Assembleias Legislativas, logo, os representantes políticos locais poderiam instituir suas leis.

possibilidade de criação de escolas particulares em todo Império brasileiro (ou seja, o ensino conseguiu se disseminar um pouco mais). 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).

Já que foi mencionado a questão das escolas normais no parágrafo anterior, foi somente em 1835 que foi instalada 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, 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 real idade 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 XX³¹.” (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

³¹ 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)³⁷, dentre tantas outras criadas pelas províncias do Brasil nos períodos imperial e com segmentos no período republicano, não retratadas aqui.” (MENDES, 2012, pg. 68).

Posteriormente a autora complementa sobre a importância destas sociedades científicas: “Coligir informações sobre o território foi a principal missão do IHGB, papel este, que no século XX, passou a ser desempenhado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelos inúmeros departamentos de Geografia, difundidos no país, pelas universidades estaduais e federais, criadas a partir da década de 1930, a exemplo da Universidade de São Paulo - USP. Nessa mesma década, em 7 de setembro de 1934, foi criada a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, outra importante entidade no processo de formação da geografia brasileira.” (MENDES, 2012, pg. 75).

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 foram organizadas em um curso único, a geografia fazia parte de todos os anos exceto nos 5º e 6º anos.

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); 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 nos anos 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, houve 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. Tanto que só em 1913 que foi realizada a primeira proposta de regionalização do Brasil por este, para fins de ensino de geografia, amparada em aspectos físicos e dividindo o país em cinco regiões.

[...] 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).

No período em análise tivemos muitas mudanças históricas. Ao longo do período Imperial – e em especial nos fins no império – foram momentos de efervescência de ideias, introdução de novas filosofias modernas e racionais (como o positivismo cientificista). A difusão de ideologias político-partidárias que lutavam por estar no poder, a ascensão das elites, o crescimento urbano, os conflitos/guerras entre os vizinhos latino-americanos, todo este contexto necessitava de uma educação que atendesse aos anseios dos múltiplos sujeitos, 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 no Brasil.

4 DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, trago o quadro inventariante das tendências sobre história da disciplina escolar de geografia no âmbito brasileiro³², afim de sistematizar como está o atual estado desses tipos de produções acadêmicas.

É importante destacar um dos fatos que acabaram por dificultar a construção deste estado do conhecimento, fazendo-se saber: elementos fundamentais para realizar uma “métrica” das dissertações e teses nem sempre estavam presentes, principalmente em relação aos resumos, elemento fundamental para a apresentação de qualquer tipo de trabalho acadêmico. Decerto, todos possuíam resumos, porém, objeto de pesquisa, objetivo de pesquisa, tese defendida (no caso dos doutorados) nem sempre estavam explícitos nos resumos, quando sim, estavam de forma muito confusa e pouco objetiva. Parte deste problema foi sendo resolvido durante a leitura integral destes corpus textuais.

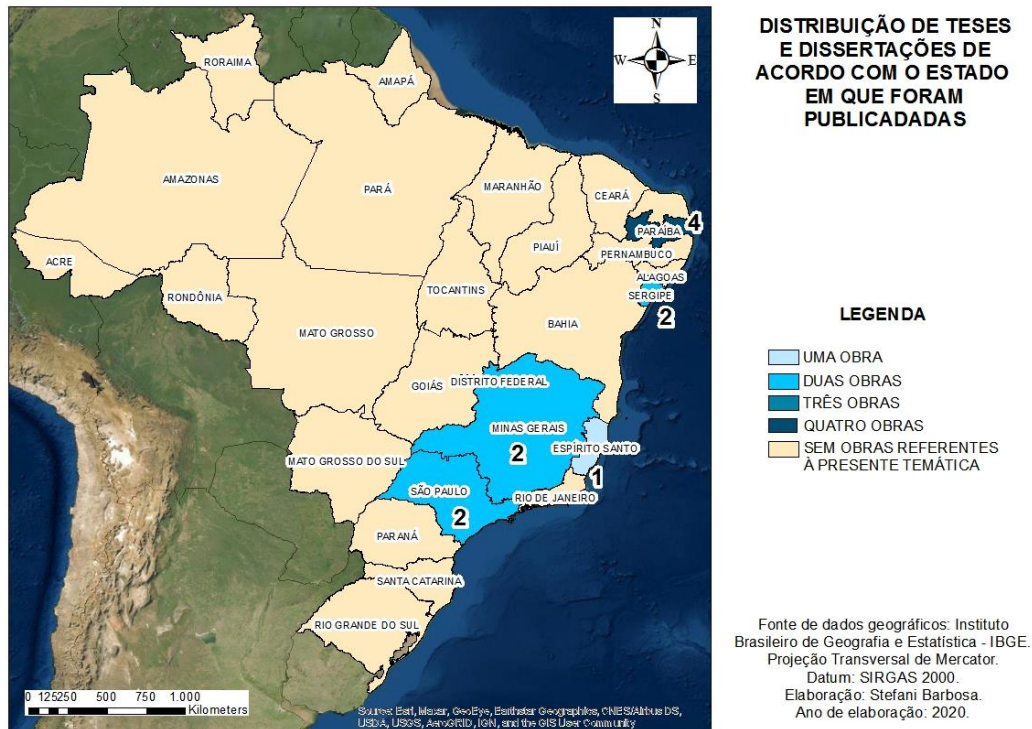
4.1 DA DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Como já visto logo na introdução desta dissertação, grande parte das pesquisas aqui levantadas, referentes ao tema da história do currículo e da disciplina escolar de geografia, encontram-se mal distribuídas no Brasil, se concentrando em alguns estados por conta de uma tradição desse tipo de pesquisa nas respectivas universidades.

Com a imersão em minha pesquisa, acabei me deparando com o acréscimo de outros trabalhos de pós-graduação que fizeram necessário atualizar o mapa de distribuição, além do fato de que a leitura integral de algumas teses e dissertações acabaram tendo que ser removidas por não se enquadrar na presente temática de pesquisa. Ele é apresentado a seguir:

³² À título de curiosidade, foi encontrado uma tese Antônio Carlos Pinheiro intitulada "trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil (1972-2000)". Esta tese se caracteriza enquanto um estado do conhecimento e, por mais que não tenha como foco específico a história da disciplina de geografia ou da história do currículo, é uma pesquisa muito representativa deste tipo de pesquisa bibliográfica e uma das raras contribuições para o campo da Educação e da Geografia que traz esse caráter sistematizador e inventariante.

Figura 2 – Distribuição de teses e dissertações de acordo com o Estado em que foram publicadas

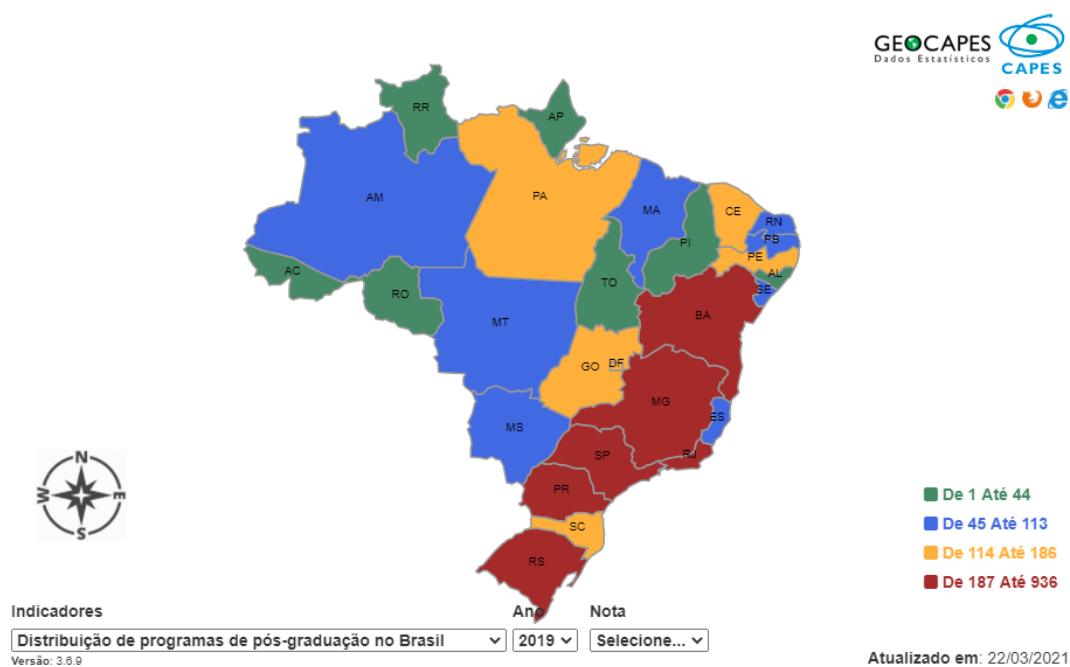


Fonte: CAPES; IBGE.
 Organização: Autora, 2021.

Tendo isto exposto, é possível entendermos a necessidade de políticas sérias voltadas para corrigir as disparidades na distribuição desigual de programas de pós-graduação strictu sensu no Brasil. Para dar fundamentação à esta afirmativa, me utilizo do aplicativo GeoCapes³³ que exhibe cartogramas de informações geográficas quantitativas, o programa oferece informações sobre o número de bolsas de mestrado e doutorado no país, bolsistas no exterior, quantidade de programas da Capes, professores e alunos.

³³ O programa pode ser acessado através do site <http://geocapes.capes.gov.br/> ,

Figura 3 – Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil



Fonte: CAPES.

Organização: Autora, 2021.

É possível perceber que, quando comparado ambos os mapas de distribuição, alguns estados acabam seguindo a tendência de produções de acordo com o quantitativo de programas disponíveis por estado, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo. No entanto, outros acabam evadindo esta tendência elaborando mais dissertações e teses, mesmo apresentando menor quantidade de programas de pós-graduação disponíveis no Estado, como é o caso de Paraíba e Sergipe.

Para Pinheiro (2003, p. 83), referenciando Santos e Silveira (1998)³⁴, concordamos com o entendimento de que:

a difusão desigual das universidades pelo território brasileiro obedece um imperativo territorial na produção da educação. A educação como atividade econômica e social de peso, nas últimas décadas do século XX, tem um papel na caracterização e na integração do espaço nacional, espaço este, por sua vez, em função das suas características regionais e locais, influi sobre a natureza da atividade educacional e sua distribuição pelo território.

Depreende-se, portanto, que há uma relação entre as especializações produtivas (as áreas de produção econômica) com especializações educacionais. Ainda para Pinheiro (2003, p. 84) "Os lugares de maior variedade e complexidade, apresentam atividades de

³⁴ Infelizmente, não foi possível encontrar a obra destes autores.

ensino e pesquisa correlatas direcionadas para o desenvolvimento esperado pelos setores governamentais e empresariais". Para Barros e Mourão (2018):

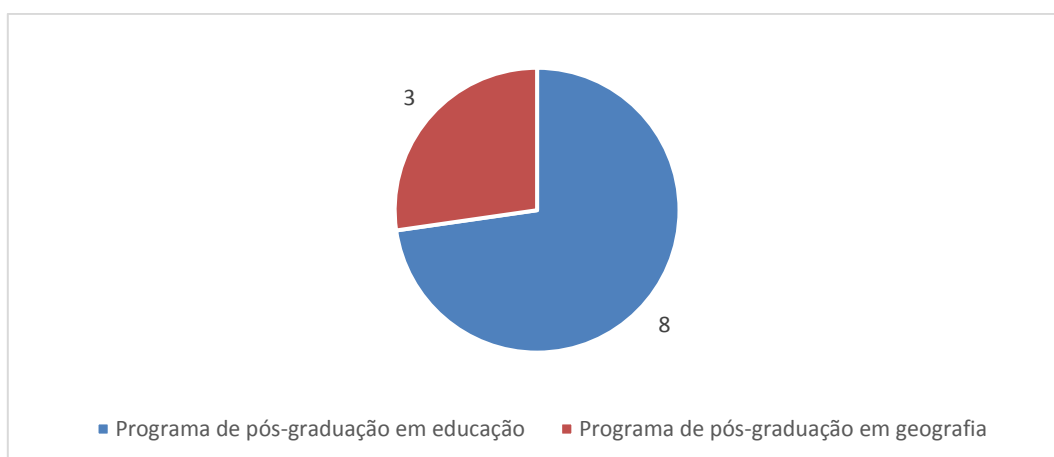
A maior demanda por programas de mestrado e doutorado forçou o Brasil a implementar um processo de institucionalização da Ciência, Tecnologia e Inovação, que ganhou força na segunda metade do século XX e favoreceu a multiplicação do número de vagas disponíveis nos programas (Leta, 2011). Dados da Capes (2016) apontam que, no período de 1998 a 2014, houve um incremento de quase 300% no número de programas de pós-graduação no País, que passou de 1.240 para 3.429 programas. (BARROS; MOURÃO, 2018, p.2).

É possível afirmar que houve avanços na ampliação do nível superior no Brasil – em especial dos programas de pós-graduação –. Casos como o de Sergipe e da Paraíba atualmente indicam uma tímida mudança de ampliação das produções ao nível de pós-graduação das universidades públicas do país, porém, como é possível observar, ainda existe uma grande lacuna de programas de pós-graduação que vão impactar diretamente na produção acadêmico-científica no país, como é o caso mais emblemático na macrorregião norte do país, que possui o estado do Pará como o único que possui o maior quantitativo de programas de pós-graduação, estando muito longe ainda de se e comparar com as macrorregiões sul e sudeste do país e da própria macrorregião nordeste que tem a Bahia como destaque com os programas de pós-graduação.

4.2 DO TIPO DE PROGRAMA E DO TIPO DE TITULAÇÃO

Em minha pesquisa inicial, não fiz limitação no banco de dados da Capes por tipo de programa, porém, quando consideramos o tipo de temática que nos propomos a pesquisar, é natural que os tipos de pesquisas se relacionam à programas de pós-graduação em Educação e em Geografia, os gráficos a seguir ratificam esta constatação:

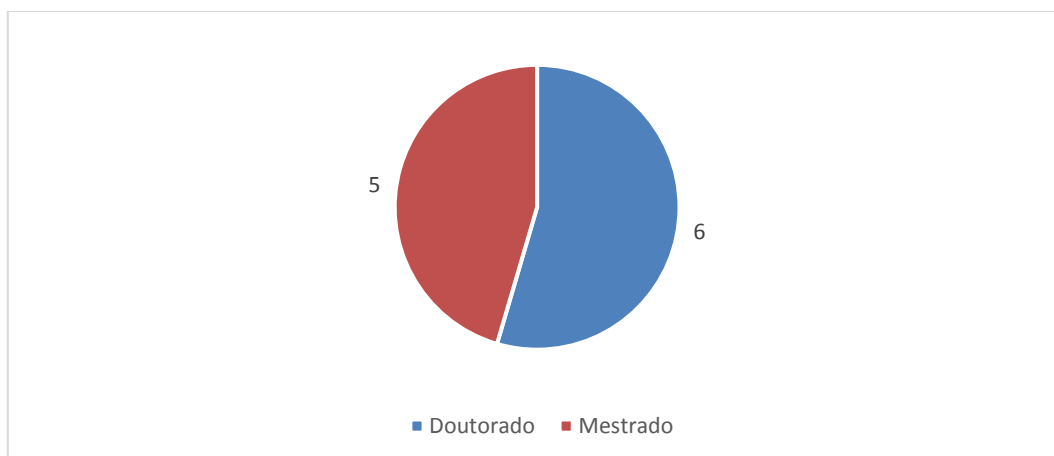
Gráfico 1 – Teses e dissertações por tipo de Programa



Fonte: CAPES.
Organização: Autora, 2021.

Portanto, os programas de pós-graduação em geografia correspondem à 27% enquanto os programas de pós-graduação em educação correspondem à 73% dos trabalhos acadêmicos com a temática de história do currículo e da disciplina escolar de geografia. Quanto ao tipo de titulação:

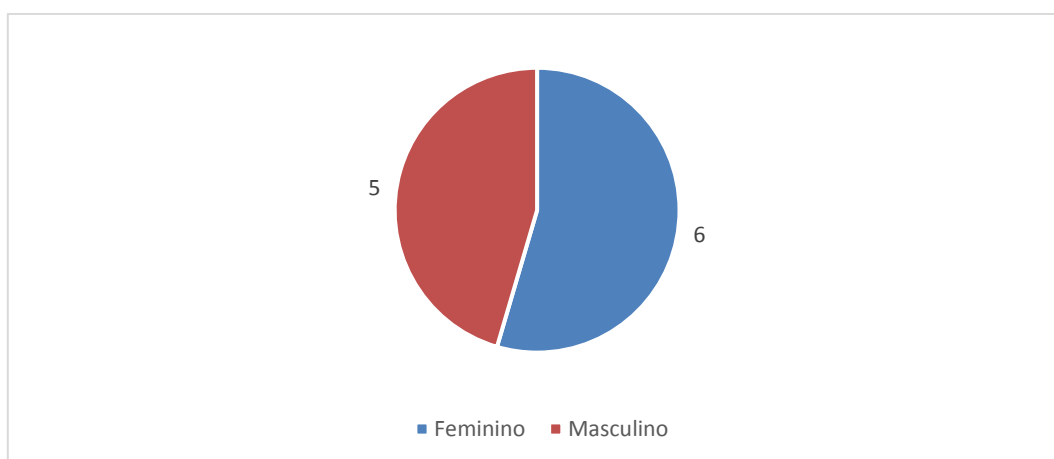
Gráfico 2 – Tipo de titulação



Fonte: CAPES.
Organização: Autora, 2021.

As dissertações para obtenção do título de mestrado correspondem à 45% enquanto 55% correspondem às teses para obtenção do título de doutorado. Quanto ao gênero dos pesquisadores:

Gráfico 3 – Gênero dos pesquisadores



Fonte: CAPES.

Organização: Autora, 2021.

Logo, a temática da história do currículo e da disciplina de geografia possui um perfil de ser mais pesquisada em programas de pós-graduação em educação para obtenção do título de doutorado, com predomínio de gênero dos pesquisadores do sexo feminino. Para Barros e Mourão (2018):

Atualmente, no Brasil, as mulheres são maioria entre os estudantes da educação superior, fato que deriva da maior escolarização feminina em geral, haja vista elas somarem 52% das matrículas no ensino médio no ano de 2015 (CAPES, 2016). Elas repetem menos, evadem menos e concluem a educação básica em maior proporção. Em 2014, elas representavam 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas [faculdades] particulares, além de serem maioria, também, entre o número total de concluintes (cerca de 60% tanto na rede pública quanto na particular). Em relação à pós-graduação stricto sensu, observamos que, em 2015, 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres (CAPES, 2016). Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados. (BARROS; MOURÃO, 2018, p.4, grifo nosso).

Esta afirmação das autoras se confirma com os dados da presente pesquisa, mostrando que realmente houve ampliação da participação feminina nos diversos níveis de ensino. Porém, apesar das mulheres possuírem em sua maioria os maiores percentuais de escolarização, ainda sofrem com o processo de exclusão quanto ao mercado de trabalho.

[...] as segregações vertical e horizontal ainda persistem no Brasil (Lima, 2013; Olinto & Leta, 2014; Olinto, 2011; Schiebinger, 2001; Weber et al., 2015). A exclusão vertical corresponde à dificuldade que as mulheres encontram para alcançar cargos de maior prestígio em qualquer que seja a área em que atuam. Mundialmente, a maior parte dos cargos de liderança é ocupada pelos homens, e a despeito do crescimento de mulheres em cargos gerenciais, o acesso às posições de liderança permanece limitado (Eagly et al., 2003; Stelter, 2002). [...] Já a exclusão horizontal seria representada pelo fato de as mulheres atuarem em menor número em áreas tradicionalmente ligadas à figura

masculina (Lima, 2013; Olinto, 2011; Schiebinger, 2001; Weber et al., 2015). Olhar para os números brasileiros mostra-se insuficiente caso não seja feita uma análise dos cursos em que homens e mulheres tendem a se concentrar. Um olhar mais apurado aponta para a persistência de valores ligados à divisão sexual do trabalho já que as mulheres, mesmo sendo maioria na educação superior, continuam sub-representadas em algumas áreas do conhecimento (exclusão horizontal). (BARROS; MOURÃO, 2018, p. 4-5).

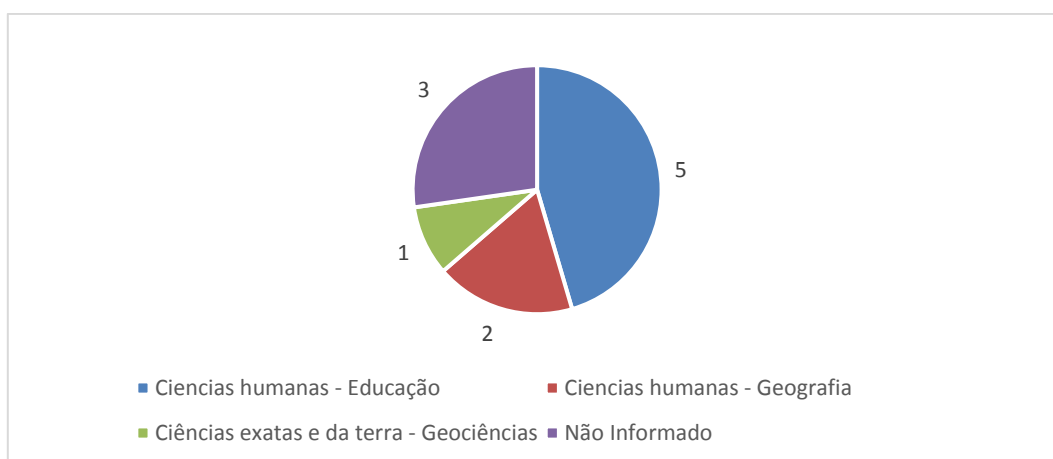
Curiosamente, a área da educação é mais ocupada pelo público feminino, mais uma vez se encaixando com a caracterização identificada na presente pesquisa. Barros e Mourão se utilizaram de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2015, e indicam: “Em destaque, com maior número de mulheres, estão as áreas de saúde e bem-estar (76,6%) e de educação (72,7%) e, com maior percentual de homens, as ciências exatas – matemática e computação (69%) e engenharia, produção e construção (68,5%).”.

4.3 DA UNIDADE ACADÊMICA, DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E DA LINHA DE PESQUISA

É importante ressaltar que as unidades acadêmicas, as áreas de concentração e as linhas de pesquisa nem sempre estão explícitas nos trabalhos de pesquisa aqui levantados, o que me levou a pesquisar no repositório de cada um dos programas de pós-graduação para enquadrá-los aqui.

As unidades acadêmicas são órgãos básico da instituição de ensino, que apresentam organização, estrutura e meios necessários para desempenhar suas atividades para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Assim, muitos cursos de pós-graduação estão organizados por área de concentração ou/e linhas de pesquisa. A área de concentração diz respeito a como determinada área do conhecimento em que os trabalhos de pesquisa e desenvolvimento de Dissertação ou Tese são aplicados. Já as linhas de pesquisa são domínios ou núcleos temáticos da atividade de pesquisa do Programa de pós graduação, que delinea sistematicamente os trabalhos com objetos ou metodologias comuns. Há uma diversidade muito específica de organizações nas universidades do Brasil.

Gráfico 4 – Unidades Acadêmicas



Fonte: CAPES.

Organização: Autora, 2021.

Infelizmente, cinco (5) das onze (11) dissertações e teses não deixam claro qual é a unidade acadêmica da qual se encontram, das que informaram três (3) se concentram em unidades de ciências humanas – educação, duas (2) em ciências humanas – geografia e apenas uma (1) em Ciências exatas e da terra – geociências.

Quadro 2 – Área de Concentração e linha de pesquisa

	Área de Concentração	Linha de Pesquisa
André Luís Conceição Alves	-	História da Educação
Maria Deusia Lima Angelo	-	Educação Geográfica
Levon Boligian	Organização do espaço	-
Joseane Abilio de Sousa Ferreira	-	História da Educação
Joseane Abilio de Sousa Ferreira	-	História da Educação
Daniel Mendes Gomes	História, Política Sociedade	História da Educação
Eduardo Jose Pereira Maia	-	História da Educação
Jeane Medeiros Silva	Geografia e gestão do território	-
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar	-	História da Educação
Vera Maria dos Santos	-	-

Mizael Fernandes de Oliveira	-	História, Sociedade, Cultura e Políticas Educaçãoais
------------------------------	---	--

Fonte: CAPES.

Organização: Autora, 2021.

Foi um desafio encontrar as áreas de concentração em que as pesquisas se enquadravam, quando apresentava a área de concentração, não apresentava a linha de pesquisa, e vice-versa. Em sua maioria, as linhas de pesquisa se enquadram na História da educação (6), uma (1) em educação geográfica e uma (1) em história, sociedade, cultura e políticas educacionais, as demais não foram informadas. As áreas de concentração foram: uma (1) em organização do espaço, um (1) em História, Política Sociedade, Geografia e um (1) em gestão do território.

4.4 DOS ORIENTADORES E COORIENTADORES

Quase a totalidade dos trabalhos a orientação foi realizada apenas por um doutor, tendo apenas um caso de coorientação. A professora Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque foi a que mais orientou pesquisas sobre o tema.

Quadro 3 – Orientadores e coorientadores

	Trabalhos Orientados	Trabalhos Coorientados
Dr. ^a Maria Adailza Martins de Albuquerque	3	0
Dr. ^a . Eva Maria Siqueira Alves	1	0
Dra. Rosângela Doin de Almeida	1	0
Dr. Kazumi Munakata.	1	0
Dr. Luciano Mendes de Faria Filho	1	0
Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro	1	0
Dr. Jorge Carvalho do Nascimento	1	0
Dr. ^a . Juçara Luzia Leite	1	0
Dra. Vânia Rubia Farias Vlach.	1	0

Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	0	1
---	---	---

Fonte: CAPES.

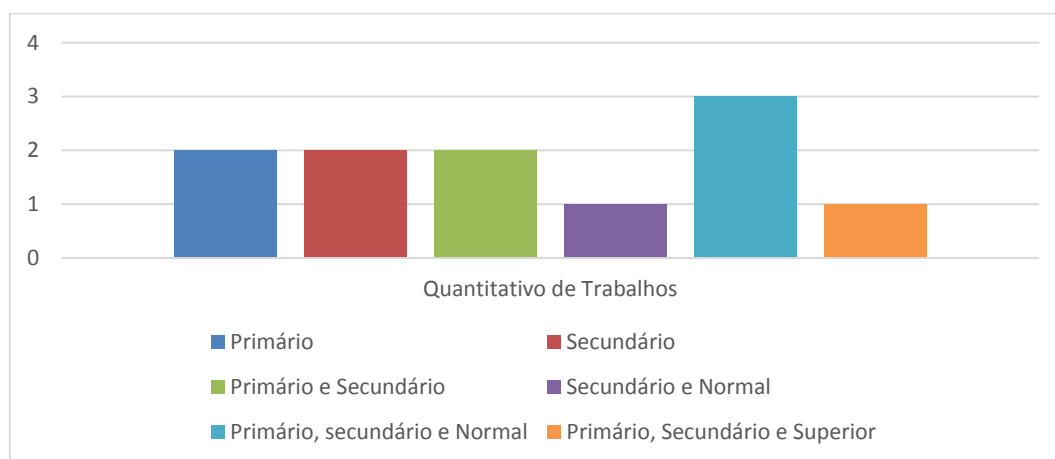
Organização: Autora, 2021

O interessante nesta constatação é a proeminência de pesquisas que a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque vem orientando sobre a temática, quando refletimos que das quatro (4) pesquisas realizadas em Paraíba, três (3) delas foram de sua orientação.

4.5 DO NÍVEL ESCOLAR RETRATADO PELAS PESQUISAS

É interessante destacar aqui este ponto por que foi observado a tentativa dos autores das pesquisas de ir além de apenas um nível de ensino que, tradicionalmente, considerava apenas o surgimento da disciplina de geografia a partir do ensino secundário. Abarcando, aulas avulsas de geografia e suas congêneres, o ensino primário, o secundário, as escolas normais e o ensino superior no período imperial, além de em alguns casos os autores ainda falarem tanto de escolas bancadas pelo estado imperial (“públicas”) quanto de escolas particulares. Alguns trabalhos articulam, mais de um nível de ensino em sua respectiva pesquisa.

Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas por níveis de ensino pesquisado



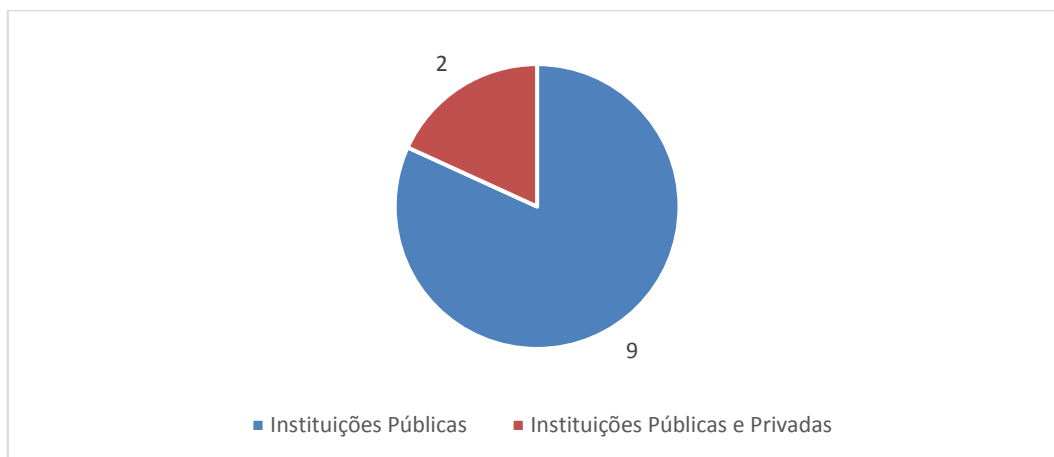
Fonte: CAPES.

Organização: Autora, 2021.

Percebe-se que a maior parte das pesquisas se concentram ainda no ensino secundário. Este fato é evidenciado nas próprias pesquisas pela justificativa de que este era o nível de ensino privilegiado para quem procurava se instruir com fins de acesso ao nível superior, através dos exames parcelados.

Porém, identifica-se que há uma tentativa de alguns autores de ampliar as pesquisas para outros níveis de ensino, destacando-se o nível de ensino primário e do ensino normalístico.

Gráfico 6 – Distribuição das pesquisas por regime de ensino pesquisado



Fonte: CAPES.
Organização: Autora, 2021.

Há o predomínio de pesquisas que privilegiam o regime público das instituições escolares, com apenas dois (2) casos que levam em consideração as instituições privadas que ofertavam a disciplina de geografia, que eram ofertadas na forma de aulas avulsas.

4.6 DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS

Quando me refiro às tendências teórico-metodológicas das pesquisas, refiro-me aqui às escolhas epistemológicas, métodos e técnicas utilizados pelos autores no tratamento de seus objetos de pesquisa. Esta análise que realizei sobre as dissertações e teses se provou ser um verdadeiro desafio por diversos fatores, mas o fator que mais foi determinante na dificuldade desta análise se deve ao fato de que em muitas dissertações e teses não serem muito claras quanto às suas escolhas teórico-metodológicas, apenas com uma leitura pormenorizada das pesquisas é que se conseguiu chegar em um consenso quanto à estas tendências. Os principais subsídios teórico-metodológicos que foram relacionados são: pesquisas bibliográficas (4 obras fazem referência a esse tipo de pesquisa), pesquisas documentais (5), história das disciplinas escolares (11), história do currículo (7), cultura escolar (4), história social (1), história do livro (1), saberes docentes (1), escolarização (1).

Quanto aos tipos de fontes utilizadas pelos autores, elas foram as mais diversas possíveis, e nem todos os pesquisadores seguiam as mesmas técnicas de fontes de dados em suas pesquisas. Os autores recorreram a um grande leque de fontes documentais, são eles: atas de reuniões, regimentos, estatutos, decretos, artigos de lei imperiais e provinciais, pareceres, regulamentos instituindo cadeiras de geografia, identificação de lentes da cadeira de geografia, currículos e programas de ensino, horários de aula, programas curriculares oficiais, componentes disciplinares (vulgatas, exercícios tipo, avaliações docimológicas, exames, provas), relatórios, jornais, manuscritos, catálogos, livros didáticos, manuais didáticos, compêndios, manuais enciclopédicos, livros de Corografia e de Geografia, periódicos de circulação no período, obras literárias que representavam o ensino de geografia no período imperial, biografia dos autores dos livros de geografia, e, por fim, fundos destinados à instrução pública.

O fator que mais chamou a atenção foi a de que em todas as 11 teses e dissertações os pesquisadores se utilizaram de análise de livros didáticos/compêndios. O que indica que a importância atribuída atualmente ao estudo de textos com fins educacionais foi reconhecida amplamente pelos pesquisadores. Para Choppin (2004, p. 549) “Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá.”, essa tendência se iniciou a partir da dec. 1960 em que era preocupação analisar os conteúdos dos livros escolares para denunciar o caráter ideológico dos textos, posteriormente, a partir da dec. 1980 os problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, objetivando situar os seus processos de mudanças e permanências (CHOPPIN, 2004).

Porém, mesmo tendo uma ampliação no âmbito brasileiro de pesquisas sobre a história do livro didático, ainda se mostra muito tímida as produções relacionadas à disciplina de geografia, conforme apontam Emmel e Araújo (2012) ao realizarem um balanço e análise de 265 artigos publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e pelo indexador Scielo entre os anos de 1999-2010:

As pesquisas analisam as disciplinas do currículo escolar, sendo que as áreas que mais tiveram artigos foram as Ciências da Natureza: Ciências - sessenta e um; Química - trinta e sete; Física - vinte e oito; Ciências Biológicas- vinte e nove. [...] Por outro lado, mesmo com apenas um ou dois trabalhos sobre LD

[Livro didático], Literatura (1); Sociologia (1) e Filosofia (2). Geografia (5) e matemática (7) merecem destaque, por mostrar como o tema preocupa vários pesquisadores. (EMMEL; ARAÚJO, 2012, p. 9, grifo nosso)

Como visto nos parágrafos anteriores, publicações considerando os livros didáticos vem se ampliando paulatinamente no Brasil, exemplo disto são os 5 artigos identificados pelas autoras e as 11 teses e dissertações identificados na presente pesquisa.

Feito toda esta sistematização até aqui, agora nos lançaremos na análise do conteúdo destas dissertações e teses.

5 DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta seção, tratarei sobre os dados coletados e a análise dos mesmos. Para melhor compreensão e organização da presente discussão, está dividida em 3 subseções.

5.1 METATEXTOS

Discorrerei aqui sobre a descrição das teses e dissertações objeto de análise com fins de expor alguns dos principais apontamentos das pesquisas. Por conta da diversidade de análises, optou-se por realizar estes metatextos para uma leitura mais coesa e coerente, num esforço máximo para ser fiel ao que os pesquisadores descobriram. Para não fugir do nosso objeto de pesquisa, concentramo-nos naquilo que corresponde ao período imperial, mesmo que muitas das dissertações e teses se estendam para além deste recorte.

Na dissertação de André Alves (2014) intitulada “a geografia e uma história: a disciplina de geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908”, o autor traz a história da disciplina de geografia a partir do Atheneu Sergipense em Aracajú, com o objetivo de compreender como se originou a disciplina no Brasil, entre os anos de 1870 a 1908 (a primeira data sendo o ano de criação do Atheneu, a segunda data corresponde à instauração do decreto que equipada os programas de escolas secundárias ao Ginásio Nacional para prestar o Exame de Madureza). Seu foco analítico é o ensino secundário com o curso de “humanidades” que inicialmente englobava a cadeira de história e geografia (cadeiras que só vieram a ser separadas em 1874), concentrando as aulas avulsas em um único estabelecimento, porém, a dissertação traz também elementos para reflexão sobre a Escola Normal da província, ofertada pelo mesmo estabelecimento.

O Atheneu Sergipense encontrava uma série de dificuldades para sua existência, o autor destaca no que diz respeito a recursos econômicos e humanos (como a falta de profissionais), acúmulo de cargos, além do fato de que os exames de preparatórios eram fraudados/burlados, o que acabou por fazer que muitos alunos desconfiados da estabilidade destes exames migrassem principalmente para a Bahia prestar os exames. Outro destaque que o autor faz é o fato de que os alunos formados no ensino secundário poderiam se submeter a qualquer posto de trabalho na Administração Pública, porém, não poderiam submeter-se no magistério secundário (ao findar o secundário, os alunos ganhavam o título de bacharel em Letras).

Os lentes identificados pelo autor que dizem respeito ao período imperial foram Raphael Archanjo de Moura Mattos (cadeiras de geografia e história, além de ocupar o cargo de Juiz da Paz e Delegado de Polícia), Manuel Francisco Alves de Oliveira (cadeiras de Geografia, História, Religião, Pedagogia e Astronomia, além de ocupar o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública) e Luiz Carlos da Silva Lisboa (cadeiras de Geografia, Pedagogia Teoria e Prática e Astronomia). Os professores assumiam as disciplinas por ato de indicação do governo.

A geografia ensinada no Atheneu tinha uma forte relação com os saberes matemáticos, prevalecendo os estudos da Geografia Geral, corografia e cosmografia, foi somente a partir do ano de 1885 (a partir dos programas de ensino estabelecidos) que os estudos sobre as províncias do Brasil começam a ser objeto de estudo no Atheneu Sergipense, continuando até o findar do período imperial em 1889. A organização dos Programas de ensino primeiro oferecia uma compreensão do todo para posteriormente ter compreensão de aspectos particulares. Alguns dos compêndios adotados no período foram a geografia de Pompeu Brasil e a de Gaultier, além do Atlas de Grosselin de Lamarcho, Geografia das províncias do Brasil Mor Pinto e o Atlas geográfico de Dr. Lisbôa (o autor ressalta que os livros eram objeto de instrução principalmente para o professor, mas poderiam ser utilizados por alunos, apesar de serem objetos de aquisição acessível para poucos).

O pesquisador ainda seleciona três materiais didáticos para uma análise mais aprofundada que foram adotados pelo Atheneu Sergipense: a edição francesa de 1868 de *Geographie*, de Labbe Gaultier, o *Curso Methodico de Geografia Physica, Política e Astronômica*: composto para uso das escolas brasileiras de Joaquim Maria de Lacerda do ano de 1895, e, por fim, o *Compendio Elementar de Geografia Geral e Especial do Brasil* de Thomaz de Souza Brasil. André Alves (2014) destaca que no início do século XIX publicações de geografia eram predominantemente edições francesas (algumas traduzidas para o português) o que indica que os manuais didáticos pouco ou nada discorressem acerca da realidade brasileira, seguindo o modelo metodológico do “catecismo”, foi somente nos fins do século XIX que o número de livros de Geografia produzidos no Brasil aumentaram substancialmente, com um modelo metodológico mais descritivo.

É importante destacar que o pesquisador não deixa muito bem claro qual o objetivo principal da pesquisa, acaba por trazer um objetivo central mesclado com os

objetivos auxiliares da pesquisa, gerando incerteza e dúvida na leitura para identificar o objetivo de pesquisa. Apesar de ser uma dissertação bem curta, o autor conseguiu sintetizar sua escrita de uma forma que não fez o texto ficar redundante e mantém o leitor compenetrado na leitura.

Na dissertação de Maria Ângelo (2014) intitulada “Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910”, a autora traz a história da disciplina de geografia a partir da análise de livros didáticos e de seus autores entre os anos de 1870 a 1910 no Brasil, esse recorte inicial se dá pela tentativa da autora de analisar os ideários republicanos difundidos no período de transição ente império e república, além do fato de que é a partir da década de 1870 que se ampliou a publicação de livros didáticos. Já o recorte final se limitou porque posteriormente – décadas de 1920 em diante – outra geração/grupo de autores especializados passaram a compor o quadro de produção de livros didáticos no Brasil.

Seu objetivo foi evidenciar elementos que permitam conhecer e refletir sobre o processo de constituição dessa disciplina no contexto escolar brasileiro, no ensino secundário e no primário. É nesse período de transição que a educação escolar passa a sofrer fortes influencias estatais e da sociedade em geral, distanciando-se cada vez mais da educação doméstica e das aulas régias, alimentando uma ideia de escolarização laica e universalizante.

Dentre as obras didáticas que Maria Ângelo (2014) selecionou, estão compêndios cosmográficos, livros de geografia geral e as corografias nacionais ou regionais, atlas e dicionários geográficos, identificando o total de 186 títulos de obras didáticas, sendo 134 títulos destinados às escolas em geral, 20 destinados às escolas primárias, 35 às escolas secundárias, 27 são livros paradidáticos e 52 títulos não foi possível identificas o nível de ensino destinado. Grande parte dos livros didáticos no Brasil eram obras estrangeiras, publicadas especialmente na França, Alemanha e em Portugal, traduzidos ou não para o português, porém, entre 1870 e 1880 as obras estrangeiras passaram a ser fortemente criticadas e emergiu a proposta de criação de livros nacionais, sendo que a maior concentração de publicações de obras didáticas nesse período se deu no município da corte com uma abordagem de geografia geral. Quanto às obras de geografia regional, tanto as obras produzidas no Rio de Janeiro quanto nas demais províncias tinham grande participação no fomento de produções locais escritas por autores naturais do lugar, em

grande parte essas obras eram destinadas ao ensino primário. Elementos como a Geografia do Brasil, História Nacional e a Língua Portuguesa tiveram grande papel na difusão das ideias patrióticas e nacionalistas.

Outro destaque que a autora faz é no que diz respeito à difusão, a partir da dec. 1870, do método intuitivo e de lição das coisas (Pedagogia de Pestalozzi), indo de encontro ao ensino individual, simultâneo, mútuo ou misto. Os livros traziam inovações na disposição dos conteúdos e dos exercícios, de cunho material e iconográfico, com preocupações em prol de um ensino moderno com orientação de uma geografia científica que superasse o caráter descritivo e enciclopédico das obras. Porém, é fato que as transformações não foram completas e imediatas, visto que ainda era comum muitas das publicações adotarem o método de perguntas e respostas ou o método expositivo.

As editoras (como a B. L. Garnier, E. & H. Laemmert e a Livraria Clássica de Alves e Cia) também têm destaque na pesquisa da autora, estas buscavam sempre novos espaços de divulgação e comercialização de seus produtos, além de seguirem os programas de ensino desdobrados pelo Estado imperial para a disciplina de geografia. Logo, os autores, o Estado e os editores de livros são responsáveis pela materialidade dos livros didáticos de Geografia.

Maria Ângelo (2014) destaca que é possível identificar grupos de autores ao longo do século XIX, sendo que a primeira geração de autores (décadas iniciais) era composta por sujeitos representativos do alto escalão do governo, instituições científicas e intelectuais (Ex.: Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB; Membros da Escola Militar) que se destinavam à formação das elites. Já a segunda geração (décadas finais) foi representada por escritores de outras esferas sociais (professores-autores, autores com diferentes formações no campo político, jurídico, e no comércio livreiro), sendo valorizado um saber oriundo de experiências pedagógicas. Alguns autores se destacaram pela prevalência de escrita de obras didáticas, como Joaquim Maria de Lacerda, Alfredo Moreira Pinto, Jerônimo Sodré Pereira, Carlos Novaes, entre outros.

A dissertação da pesquisadora não tem como recorte específico apenas elementos referentes ao período colonial, se estendendo até os anos iniciais do século XX. Sua escrita é coesa e sua dissertação traz elementos interessantes para discussão, como a questão de estabelecer uma relação entre autor e obra, ou seja, não foca apenas na obra ou apenas no autor, como a maioria dos estudos referentes aos livros didáticos acabam

por cometer. O estudo da autora é de suma importância para quem vai se lançar no âmbito da história da educação e, em especial, na história da disciplina de geografia no Brasil.

Na tese de Levon Boligian (2010) intitulada “A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil”, o autor traz uma ampla análise sobre a história da disciplina de geografia com o enfoque nos conteúdos cartográficos de livros e programas oficiais (dirigidos para alunos do primeiro ano do ensino secundário) para o estabelecimento de uma cultura geográfica escolar, sendo que o seu recorte temporal vai de 1824 a 2002. A primeira data diz respeito ao ano da edição mais antiga de geografia elaborada e impressa em português que o pesquisador consultou, de autoria de Bazilio Quaresma Torreão com o título “compendio de geografia universal”, apesar de o pesquisador buscar elementos para compreensão de determinadas práticas e vulgatas já na obra de Padre Aires de Casal, intitulada “Corographia Brazilica”, de 1817. A segunda data é da edição do livro mais recente que o pesquisador consultou, de autoria de Melhem Adas, com o título “geografia”. O objetivo da pesquisa de Boligian (2010) foi investigar a evolução histórica dos conteúdos de Cartografia de 1824 até 2002 e seu papel no estabelecimento de uma cultura geográfica escolar. O pesquisador teve o cuidado de elaborar uma planilha geral de conteúdos de cartografia para a melhor análise dos compêndios de livros didáticos de geografia.

No livro de Bazilio Quaresma Torreão, o pesquisador identificou os conteúdos referentes à cartografia como: Geografia astronômica, Astros e corpos celestes, sistema Copérnico, das diferentes posições da esfera, dimensões do globo terrestre e uso de globo. Mais tarde, com os primeiros programas oficiais de geografia do Colégio Pedro II, a obra de Bazilio Quaresma Torreão teve uma “complexificação” dos conteúdos cartográficos, com a inclusão de movimento dos astros, formas da terra, linhas imaginárias, latitudes e longitudes, orientações, escala geográfica e mapas (planisférios e topográficos). Vão surgindo também outras obras didáticas indicadas pelo Colégio Pedro II, como o “compêndio elementar de geografia geral e especial do Brasil” de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, autor que buscou informações oficiais fidedignas ancoradas nas publicações do IHGB e do próprio compêndio de Bazilio Quaresma Torreão. Os conteúdos da obra de Thomaz Pompeu Souza Brasil foram: Formas da terra, movimentos dos astros, linhas imaginárias/paralelos e meridianos, definições de elementos de geometria, ou seja, conteúdos base da cosmografia/geografia astronômica/matemática.

Outro exemplo é a “La Terre Illustrée” de 1884, que era importada e utilizada em sua versão em francês nos estabelecimentos secundários no Brasil, até que o livro foi adaptado e traduzido na década de 1890 pelo professor Eugenio de Barros Raja Gabaglia, publicado pela livraria Garnier no Rio de Janeiro sob o título “Terra Ilustrada. Geografia Universal: Physica, Ethnographica, Política, Economica das cinco partes do mundo”. Os conteúdos cartográficos prescrito na obra traduzida eram: forma da terra e movimentos dos astros, linhas imaginárias/paralelos e meridianos, latitude e longitude, formas geométricas, formas dos objetos, hemisférios terrestres, mapas e globo terrestre. Ademais, esta versão traduzida e estendida trouxe a introdução de ilustrações, evidenciando a importância do processo de construção de sentidos a partir da linguagem visual e da ampliação do uso deste recurso visual no ensino da disciplina de geografia.

Boligian (2010) ainda ressalta em sua análise dos programas oficiais de geografia para o ensino secundário que, mesmo ocorrendo uma série de reformas educacionais na virada do período imperial para o republicano, com exceção de algumas mudanças de carga horária, os conteúdos cartográficos a serem ministrados na disciplina de geografia sofreram poucas alterações, assim como a sua distribuição nas séries que compunha. Houve a predominância de uma geografia clássica, com poucos conteúdos que acenavam para uma geografia moderna e renovada. Boa parte do conjunto de conhecimentos geográficos e cartográficos prescritos nos materiais didáticos nacionais não possuíam um saber sistematizado na academia, suas origens estão apoiadas em um tipo de e saber erudito clássico, baseado nas humanidades, que foram os alicerces do ensino secundário brasileiro. Os chamados “exames preparatórios” foram peça-chave para o reconhecimento da geografia como um saber relevante para a sociedade neste momento. Por fim, o autor constatou que boa parte dos conteúdos de cartografia – que ele denominou como “núcleo duro” – se fazem presentes até hoje nas escolas, configurando-se como permanências no currículo brasileiro de geografia para o ensino secundário.

O autor elaborou uma tese fundamental para quem vai se lançar em pesquisas da história da educação, em especial do currículo e das disciplinas escolares. Isso porque sua tese não traz apenas um inventário sobre as obras didáticas de geografia que foram surgindo no Brasil sobre o conteúdo de cartografia, mas sim, porque articular a análise histórica dos conteúdos prescritos nestes artefatos (livros didáticos/compêndios) às práticas escolares desenvolvidas em cada período analisado, entendendo esse exercício

como imprescindível para a compreensão do processo de construção da disciplina escolar Geografia no que se refere à sua didática e pedagogia.

Joseane Abílio de Sousa Ferreira (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)”, traz também uma análise sobre os livros didáticos – para a autora, estes recursos representam um poder de centralidade na transmissão da educação formal, tanto por precedem o currículo escolar quanto pela pequena expansão de meios de comunicação. Eram destinados pra organizar conteúdos explícitos – de geografia com enfoque sobre os exercícios presentes, identificando as mudanças e permanências entre 1880 – ano em que a autora identifica uma ruptura metodológica e epistemológica no campo de ensino a partir das reformas pedagógicas – e 1930 – ano em que identifica como um momento de organização de um novo projeto educacional nacional que rompe com a abordagem tradicional presente até então. O objetivo da pesquisa é analisar o surgimento e as transformações dos exercícios que compõem os livros didáticos do Ensino Secundário da disciplina escolar Geografia no período entre 1880 até a década de 1930.

O primeiro momento da produção de obras didática a autora indica a partir do início do século XIX, após a implantação da Imprensa Régia, poucos livros eram publicados no Brasil, o que acabou acarretando com que os exemplares aqui produzidos fossem baseados nos modelos estrangeiros – como franceses e alemães –, ou adotados diretamente destes países com ou sem tradução. Essa primeira geração de autores de livros didáticos era composta por intelectuais e políticos atrelados ao poder do Estado. Foi a partir do Ato adicional de 1834 – quando ocorreu a instauração de dois sistemas de ensino: o provincial e o geral – que se teve uma organicidade do ensino público no Brasil, com o surgimento de liceus provinciais a partir de 1835 (Ex.: Ateneu do Rio Grande e do Norte em 1835 e os Ateneus da Bahia e da Paraíba em 1836) e do Colégio Pedro II em 1837 (também chamado de colégio da Corte, no qual os sistemas provinciais tinham que se equiparar). O ensino primário era pouco valorizado, priorizava-se o ensino secundário, técnico e o superior. Efetivamente, o ensino secundário era destinado a uma classe social elitizada que almejava o ingresso no ensino superior e que precisavam se prestar aos exames de preparatórios, que tinham como exigência ser aprovados nas disciplinas de: língua francês, gramática, latina, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, inglês, história e geografia.

O segundo momento foi marcado por uma produção “legitimamente” brasileira, que vai de 1870 a 1880, cujo os ideais liberais eram difundidos, expressões das propostas de nacionalização em prol de uma escola laica, essa segunda geração era composta por autores-professores, além do fato de que as aprendizagens atrelavam imagens e ilustrações que serviam tanto de suporte para a lição escrita quanto de oralidade dos professores, bem como o desenvolvimento da capacidade de memorização.

A autora faz uma observação de que entre o século XIX e início do século XX os exercícios não compunham a estrutura dos livros didáticos inicialmente, vindo a aparecer posteriormente. Os livros estavam apoiados na memorização, quando apareciam exercícios estes vinham sobre o modelo de catecismo, ou seja, aqueles em que o autor apresenta a pergunta que deve ser indagada pelo mestre e a resposta deve ser recitada pelo aluno. Os exercícios, portanto, eram estratégias de fixação de conteúdo, solicitado pelos professores como forma de fixar ou reforçar a aprendizagem de algum ponto. A partir das críticas ao modelo mnemônico, nomenclaturista, com conteúdos trabalhados do geral para o particular, além dos dados numéricos e descrição exaustiva de conteúdos, os autores de livros didáticos passaram a modificar a estrutura dos livros didáticos, introduzindo os exercícios no final dos capítulos ou unidades, além da introdução de textos corridos e mais descritivos.

A escola no Brasil foi deixando de ser reconhecida a parti de cadeiras isoladas (fragmentadas) e passando a ser organizada de forma seriada, com definições de graus de ensino, classes, disciplinas, prédios e tempo específico a permanecer na escola, o que foi contribuindo para o estabelecimento de uma cultura escolar da disciplina de geografia. A autora se aprofunda em duas obras para fazer suas análises sobre os exercícios: “metodologia do Ensino Geográfico”, de Delgado de Carvalho, publicado em 1925, e o “Práticas de geografia” de Raja Gabaglia, publicado em 1920.

A autora faz debates teóricos muito pertinentes em sua pesquisa, de forma coesa e coerente. Ela também deixa a escrita de sua dissertação muito bem seccionada. O estudo é uma reflexão histórica sobre as metodologias aplicadas ao ensino da Geografia escolar e busca compreender o papel do livro didático. Portanto, é uma reconstrução histórica das metodologias aplicadas ao Ensino Secundário da disciplina Geografia, com ênfase em como surgiu e de que forma se processou as mudanças metodológicas a partir do aparecimento dos exercícios do recorte temporal da pesquisa.

Ainda para Joseane Abílio de Sousa Ferreira (2017), agora em sua tese de doutorado intitulada “Os exercícios nos livros didáticos de geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880 - 1930)”, a pesquisadora realiza também uma análise dos exercícios de livros didáticos de geografia no período de 1880 a 1930, porém, seu recorte analítico recai sobre o ensino primário. Seu objetivo de pesquisa é: analisar os exercícios em livros didáticos como uma expressão dos novos métodos destinados ao ensino primário de Geografia. Ela reuniu 131 obras destinadas ao ensino primário que apresentavam exercícios.

A tese da pesquisadora é a de que os exercícios representaram a busca por inovações metodológicas nos livros didáticos do ensino primário, que buscaram substituir nos livros o texto marcado por perguntas e respostas explícitas por um texto, rompendo com o método de catecismo que predominavam até então, porém, ainda continuando muito presente o método mnemônico. A autora encontrou nove (9) denominações distintas para definir os exercícios/atividades: exercícios, recapitulação, exercícios de observação, exercícios práticos e fáceis, exercícios escritos, exercícios orais, exercícios mistos, problemas e questionários, por conta desta diversidade de denominações, ela realizou uma tipologia dos exercícios levando em conta a nomenclatura adotada, a localização nos livros e os seus objetivos implícitos e explícitos, gerando as seguintes tipologias: exercícios no meio do texto, exercícios no final de cada capítulo, exercícios orais e escritos (memorização), exercícios práticos, exercícios de orientação de desenhos e elaboração de mapas e exercícios cartográficos, exercícios de recapitulação e, por fim, textos organizados em estrutura de exercícios. A variação na tipologia dos exercícios está diretamente associada à postura metodológica dos autores dos livros didáticos, muitas das vezes com identificação de contradições sobre os métodos (anunciavam um método, mas apresentavam outra filiação teórica no corpo do texto e dos exercícios). A autora conclui que os exercícios nos livros didáticos aparecem com mais frequência naqueles destinados ao ensino primário do que ao ensino secundário.

Ela aponta que as primeiras tentativas de organizar a instrução pública surgem com a Constituição de 1824, só posteriormente com a Lei 15 de outubro de 1827 que se determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras. Com a posterior criação do Ato adicional de 1834 ficou determinado que as escolas primárias e secundárias ficariam sobre a responsabilidade das províncias, portanto, sem um projeto de escola pública nacional. Na prática, as escolas primárias foram se organizando a partir de indicações da

constituição do Império brasileiro, ora pelas determinações de leis, ora por iniciativas privadas. Políticos, intelectuais e educadores pretendiam modernizar a educação do país ao patamar dos países mais desenvolvidos, no intuito de expandir o acesso à escola elementar para outras camadas da população que estavam, até então, destituídas do acesso à escola elementar (Ex.: oferta de educação aos filhos de escravos livres, imigrantes e índios). O livro didático aparece como um dos materiais que exerce centralidade nos espaços de promoção do ensino para a formação de um novo povo.

A chamada “escola primária graduada” – também denominada de grupo escolar – foi implantada no Brasil a partir de 1883 em São Paulo, a escola primária graduada tinha novas finalidades, outra organização de ensino e outra concepção educacional, em que se passa método individual para o ensino simultâneo, passa-se das cadeiras isoladas para – lentamente – uma escola com muitos professores e várias classes, passa-se do método tradicional para o método intuitivo (de Pestalozzi e Fröebel), além de que as professoras conquistaram amplo espaço do magistério primário. Porém, o desinteresse do Poder Público Imperial pela educação elementar era desolador, com poucas escolas providas, com salas impróprias, materiais didáticos insuficientes, professores formados por leigos e que recebiam baixos salários. Por este motivo, escolas particulares confessionais e leigas instaladas da segunda metade do século XIX cresceram, numa tentativa de difundir as ideias de renovação do ensino. A moderna organização da escola primária que se anunciava foi se tornando modelo para a instalação das escolas seriadas no Brasil, que vão ganhando força na primeira república.

Ainda sobre os fins do século XIX, a geografia é indicada como a terceira disciplina mais importante no ensino primário (primeiro era o estudo da língua materna e em segundo o cálculo) porque permitia o contato com as coisas – permitia a observação para chegar ao concreto – para tal, era imprescindível o uso dos livros e materiais didáticos, como planetários, globos terrestres, cartas de relevo, cartas planas e cartas escolares, imagens etc. As finalidades da disciplina de geografia no ensino primário a partir de 1880 eram a de eliminar a memorização como centro do processo de ensino, aprender a desenhar mapas para que os alunos possam se orientar com facilidade e o de difundir o nacionalismo. A pesquisadora realiza a análise de quatro obras para identificar essas finalidades: Jerônimo Sodré Pereira, intitulada “compêndio de geografia elementar, publicado em 1884, Joaquim Maria de Lacerda, intitulada “Curso Methodico de Geografia Physica, política e Astronomica composto para uso das escolas brasileiras, ,

publicado em 1913, e dois livros publicados pela F.T.D. – Frère Théophane Durand, editora brasileira que pertenceu aos Irmãos Maristas – intitulado "geografia" e o "Geografia Atlas – curso elementar" que a pesquisadora data de 1923.

A leitura da tese da autora nos familiarizou com uma infinidade de informações muito pertinentes para estudos sobre a história da educação e, em especial, da história do currículo e da disciplina de geografia no Brasil, sendo extremamente fundamental sua leitura para quem for enveredar nessa área de pesquisa. A autora também traz um debate muito pertinente no sentido de que vai além das propostas teóricas já abordadas até então no Brasil sobre a disciplina escolar de geografia, isso porque a autora se aprofunda no âmbito do ensino primário, pouco discutido até então. A tese buscou promover uma reconstrução histórica das metodologias aplicadas ao ensino primário da disciplina Geografia entre os anos de 1880 e de 1930, com o fim de compreender como surgiram e de que forma se processaram as transformações metodológicas de ensino, com a adoção dos exercícios nos livros didáticos destinados a essa disciplina e publicados nesse período histórico. Para a autora, a introdução dos exercícios no corpo dos livros didáticos de Geografia representou uma tentativa de alguns autores de adotar as inovações metodológicas propostas diretamente pela recomendação dos exercícios como uma expressão das orientações metodológicas do período estudado.

Na tese de Daniel Mendes Gomes (2016), intitulada "Geografia no ensino secundário de São Paulo (1834-1896)", o pesquisador trata sobre a história da geografia do ensino secundário de São Paulo, dos anos de 1834 até 1896 – A primeira data diz respeito ao ano da efetivação da primeira cadeira de geografia e história da província de São Paulo. A data final se deve porque ocorreu a extinção do Curso Anexo à Faculdade de Direito pela Lei Federal nº 429 de 10 de dezembro de 1896, além da inauguração e funcionamento do Ginásio da Capital a partir de 1894. Seu objetivo foi desvelar como o ensino da disciplina de Geografia se constituiu no ensino secundário paulista e seguiu sua trajetória ao longo do século XIX.

O foco do pesquisador foi as instituições de ensino secundário (colégios, liceus, aulas avulsas e preparatórios), seus agentes e a produção didática: Professores, alunos, livros didáticos, exames, cadernos e programas curriculares. Porém, ele também traz apontamentos muito relevantes sobre instituições particulares de ensino secundário (Instituição/colégio Ypiranga, Brasileiro, Emulação, Atheneu Paulistano, Culto à

Sciencia, Sant'ana, Piratininga, Gloria, São Lageado/Campo Largo, Itu, Gymnásio Literário, Borches/S. José da Paraíba, João Evangelista/Taubaté, e aulas particulares com a D. Rita Leopoldina da Silva, e de José Maria Correa de Sá e Benevides), sobre o ensino primário, sobre seminários (Seminário Episcopal, que ofertada curso superior e curso inferior/preparatórios) e sobre a Escola Normal de São Paulo.

Os liceus provinciais de São Paulo eram os Liceus de Curitiba e o de Taubaté de 1847 (ambos não tinham organização seriada como propunha o Colégio Pedro II, eram ministradas no período de 1 ano, ou seja, na prática os liceus não passavam de aulas avulsas aglutinadas em um mesmo prédio. Os liceus deveriam compor-se de quatro cadeiras que seriam respectivamente: 1ª Filosofia Racional e Moral; 2ª Língua Latina e Francesa; 3ª História e Geografia; e 4ª Geometria Prática e noções de Mecânica aplicada às artes), as aulas avulsas eram de Latim e Francês espalhadas pela província e aula de Desenho na capital. O ensino primário era representado pelos estabelecimentos: O seminário da Glória, Educandos Artífices e a própria Escola Normal. Também existiam instituições de ensino que ultrapassavam o âmbito da educação elementar, como foi o caso do Gabinete Topográfico, a própria Escola Normal, a Fazenda Norma, as aulas de Desenho e Pintura e a escola confessional “Escola Americana”.

O pesquisador indica que no início do séc. XIX o estudo da geografia estava associado à filosofia de Descartes, Kant e pelo empirismo de Locke (rompimento com a filosofia aristotélico-escolástica comum na instrução pelos jesuítas e outras ordens religiosas). Também indica a primeira biblioteca pública de São Paulo, com um inventário de obras realizada pelo primeiro bibliotecário – o Padre José Antônio Reis – em 1826, no qual dispunha de obras de Geografia como o “Dicionário de Geografia” de Jean-Baptiste Ladvocat, o “Novo Atlas portátil de Vaugondy, aumentado, etc.” de Delamarche, o “Medidas dos três primeiros graus do meridiano” de M. De la Condamine, entre outros. A biblioteca do Curso jurídico também possuía obras de geografia, as obras eram europeias, principalmente obras francesas. Logo, a maior parte do acervo de Geografia da biblioteca do curso Jurídico é representada por obras estrangeiras, autores como Malte Brum, Zimmerman, Buchon, Humboldt, Pinkerton, Le Sage, Varenius, D’Anville, Vaissete, Busching, Vosgien, Vaugondy, Lapié, Buchon, Aguirre, Dampuis, dentre outros. Dentre os poucos escritos em língua portuguesa o pesquisador conseguiu identificar as obras de Aires de Casal, Lima, Cardoso, Castro, Costa e Carvalho da Costa. A primeira metade do século XIX a geografia era mais voltada para conhecimentos de

geografia e história universal, a partir da segunda metade do século XIX o ensino de geografia do Brasil e da propagação do nacionalismo patriótico se fez presente.

A ideia de se criar uma cadeira de ensino de Geografia e História em São Paulo, ou seja, da criação de uma disciplina escolar oficializada, remonta a 1816 em uma proposta elaborada Martim Francisco de Andrada Machado e apresentada ao Marques Luís José de Carvalho e Melo, proposta que teve como principal fundamento as ideias de Condorcet, porém, não foi efetivada. Foi somente e com o curso anexo ao curso Jurídico de São Paulo que a cadeira de história e geografia foi efetivada em 1831 (somente em 1856 pela portaria 4 de maio que ficou obrigado ao curso anexo seguir os programas do Colégio Pedro II), sendo exigida aprovação nesta cadeira para poder ingressar no ensino superior, ademais, este novo saber que estava se efetivando fazia parte de um currículo que ao mesmo tempo mantinha o humanismo como base curricular e introduzia os conhecimentos de ordem científica como o estudo do cálculo aritmético, a Geometria e a Geografia.

A cadeira de história e geografia ficou suspensa por falta de professores desde sua criação até 1834, quando foi contratado o saxão Júlio Frank para supri-la. Seu discípulo, Antônio Joaquim Ribas assumiu posteriormente a cadeira de história de geografia em 1841, continuando a mesma tradição de ensino que a de Júlio Frank, inclusive, utilizando as mesmas obras didáticas. O terceiro catedrático de geografia e história foi Diogo de Mendonça Pinto em 1854 que também manteve a tradição dos professores anteriores. O quarto catedrático foi Carlos Mariano Galvão Bueno em 1882, trazendo mudanças positivistas no ensino da disciplina de geografia e história. João Köpke assumiu a cadeira 1883 em decorrência da morte de Carlos Mariano Galvão Bueno. Em 1885 assumiu o professor substituto Manuel José da Lapa Trancoso até que, em 1886, assumiu a cadeira de geografia e história o Cônego José Valois de Castro. O Curso Anexo não ofereceu uma cadeira de Corografia do Brasil, a disciplina de Geografia esteve vinculada à cadeira de História até 1891, quando houve nomeações para ambas disciplinas (agora separadas), tendo assumido a cadeira de Geografia o professor Vicente de Moraes de Mello Jr. e para disciplina de História o professor José Valois de Castro. O último professor do Curso anexo foi José Vicente de Azevedo, assumindo a cadeira em 1893.

O pesquisador faz breve análise de alguns livros didáticos em sua pesquisa que foram adotados pelos catedráticos de geografia do Curso Anexo, como “À géographie

élémentaire” de P-J. Jacquier, o “compêndio de geografia elementar” de José Saturnino da Costa Pereira, o “Resumo de História Universal” de Júlio Frank, “Précis de la Géographie Universelle ou description de toutes les parties du monde” de Malte Brum, “Les fastes univesela ou tabeaux historiques cronologiués et géographiques” de M. Buret Longchamps, “Atlas géographique, estatistique, historique et chronologique des deux Amériques et des îles adjacentes” de J. A. Buchon, “Atlas Géographique et Physique du Royame de La Nouvelle-Espagne” de Alexander Von Humboldt, “Nouvel Atlas Portatif” e o “Atlas Delamarche” de Charles François Delamarche, “a geografia da Província de São Paulo” de José Joaquim Machado de Oliveira, o “compêndio elementar de geografia geral e especial do Brasil” de Vitor Cousin, o “Atlas do Império do Brasil” de Cândido Mendes de Almeida.

Sua pesquisa é bem detalhada e profícua. Sua tese é a de que a província de São Paulo exercia um caráter autônomo em relação ao ensino – seja contratando professores liberais, pela independência na escolha de materiais didáticos, formulando estatutos e códigos de instrução primária e secundária e dando novos estatutos aos cursos jurídicos em 1831 –, indicação de que os políticos conservadores do Município da Corte (Rio de Janeiro) sofreram resistências no âmbito regional, porém, não significa dizer que os conservadores não tenham conseguido impor seu projeto político para o Império no “Tempo Saquarema”, mas que ocorriam conflitos particulares em cada região brasileira que mostravam maior ou menor avanço aos projetos da Corte.

Uma dissertação muito coesa e coerente, a escrita do autor facilitou a leitura e interpretação de sua tese. É uma tese fundamental para quem for se lançar em pesquisas da história da educação e, em especial, do currículo e da disciplina de geografia no Brasil. O autor prioriza o ensino secundário na província de São Paulo em sua análise, mas traz um elemento até então inédito em sua análise: ele não se limita apenas a instauração de liceus públicos, mas também considera as aulas régias, os colégios particulares e as escolas normais na província paulista. Para o autor, a disciplina de Geografia sofreu alterações em seus métodos e conteúdos ao longo do século XIX, adaptando-se e servindo ao currículo clássico-humanista. As aproximações e distanciamentos desse currículo ocorreram conforme a trajetória dos professores que lecionaram essa matéria na província paulista, ora mais ligados ao tradicionalismo, ora filiados a outras correntes que davam a possibilidade de essa matéria tomar outros rumos. Num âmbito geral, houve o predomínio do que convém chamar de Geografia Clássica.

Na tese de Eduardo Jose Pereira Maia (2014), intitulada “A geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889”, o pesquisador aborda a escolarização da geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889 – a primeira data se deve ao fato da disciplina de geografia ser criada no Liceu Mineiro e do surgimento de outras instituições de ensino na data, como o Colégio Duval e o Colégio Dalle. A data final se justifica porque o autor considerou ter encontrado número expressivo de e documentos que pudessem representar a geografia mineira da segunda metade do século XIX –. O autor considera, principalmente, o ensino secundário, ensino primário e o ensino normalista em sua pesquisa.

O objetivo da pesquisa foi compreender a história da Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período delimitado; Desta feita, o pesquisador procurou analisar as finalidades do ensino de geografia no currículo prescrito e das práticas cotidianas, análise realizada através de legislações, programas escolares, relatórios da diretoria de ensino, provas, atas, manuais escolares, exames e pareceres reunidos no Arquivo Público Mineiro, na Biblioteca de Livros Didáticos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Biblioteca Nacional, Biblioteca Estadual de Minas Gerais, Biblioteca Digital do Senado Federal, no Núcleo de Memória do Colégio Pedro II e no Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros. A tese do pesquisador é a de que o ensino da geografia não estava restrito ao Colégio Pedro II e que seu processo de constituição não foi pela simples vulgarização do saber acadêmico e científico. Logo, para o pesquisador, não pensar na geografia das províncias e pensar apenas o Colégio Pedro II como referencial para a formação da geografia no Brasil é ignorar o papel desempenhado pelas diferentes regiões do Brasil na construção da história brasileira.

O pesquisador realizou uma análise do currículo escrito e do currículo praticado focalizando os conteúdos destes, o autor utiliza como indicadores: a extensão real e precisa da terra, a formação de um repositório de informações sobre e os diferentes lugares, a cartografia e a representação gráfica, a elaboração de cartas e mapas mais precisos, a explicação racional do mundo em contraposição à ordem teológica, a compreensão acerca das formas de poder e da organização dos Estados pelo território, a produtividade dos solos e os lugares de recursos naturais, a distribuição e composição populacional, e as condições do ambiente para reconhecimento, localização e distribuição das espécies.

O pesquisador utiliza como “roteiro de pesquisa” oito aspectos: 1. a presença e frequência da disciplina de geografia nos planos de estudo, nos programas oficiais, legislação e relatórios de instrução pública; 2. O nome, terminologia e adjetivações que era atribuído à disciplina de geografia; 3. Os conteúdos abordados ou considerados geográficos; 4. O “peso” que a geografia tinha nos programas, através do tempo dedicado no calendário escolar; 5. Os objetivos implícitos e explícitos da disciplina; 6. Os discursos que a autorizam e legitimam enquanto disciplina; 7. A formação dos professores da disciplina; e, por fim, 8. Os registros da prática escolar cotidiana.

O autor considera que, embora a presença da geografia em Minas Gerais estivesse desde 1822 no Colégio do Caraça e no Seminário de Mariana, a geografia aparece como exigência nos preparatórios dos cursos de ciências jurídicas em 1831, a partir daí se torna uma cadeira constante nos programas escolares das instituições de ensino ou em aulas avulsas. Identifica outras instituições de ensino mineiras que possuíam a cadeira/matéria de geografia (ou intitulada de geografia e história, ou de Geografia e História do Brasil, ou ainda de Cosmografia), como o Colégio de Nossa Senhora da Assunção, o Colégio de Congonhas do Campo, o Colégio Rousin, o Colégio Emulação Sabarense, o Colégio Itabirano/Franklin, Colégio Aiururocano, Colégio Barbacenense, Colégio Pitanguí, Colégio Uberabense, Colégio de Minas Nova, Colégio Piranguense, Atheneu de São Vicente de Paulo, Colégio Mar D’Espanha, Colégio Baependiano, Externato Sabará, Externato de São João Del Rei, Colégio Natal, Colégio de Instrução Primária e Secundária, Colégio Rio-verdense, Externato de Diamantina, Externato e Escola Normal de Paracatu, Externato e Escola Normal da cidade de Campanha, Liceu e Escola Normal de São João Del Rei, Escola Normal de Paracatu, Externato de Paracatu e, por fim, o Colégio Veiga.

O pesquisador realizou uma análise das provas e exames de geografia – e suas congêneres – que os alunos precisavam prestar, demonstrando quais eram os conteúdos que eram avaliados na província de Minas Gerais. Para ele, as provas e exames aos poucos foi definindo o estabelecimento da disciplina de geografia. Maia (2014) ainda investiga os conteúdos dos concursos que os professores precisavam prestar, um dos elementos que caracterizaram a profissão dos docentes era a exigência de prestar teses para a admissão à cadeira de geografia, a partir da década de 1870.

O pesquisador realizou um levantamento de manuais didáticos para análise, reunindo 139 títulos que se remetiam as denominações geografia, a chorografia, atlas e dicionários cosmografia, compêndio, lições, ensaio, tratado, epítome, noções, curso, princípios, resumo, rudimentos, pontos, elementos e esboço. Estes manuais foram escritos por 107 autores e coautores distintos, sendo que alguns tinham mais de uma obra publicada, como foi o caso de Alfredo Moreira Pinto, Joaquim Maria de Lacerda, Sebastião Paraná, Raimundo Cyriaco Alves da Cunha, Raul Villa-Lobos, Henrique Augusto Eduardo Martins.

Era no município da Corte onde ocorra maioria das publicações, sendo que 62% dos manuais didáticos de geografia foram publicados entre os anos de 1850 à 1890. O autor também identificou que 40% das publicações tinham como tema a Geografia do Brasil, 25% tratavam de temas de geografia ou corografia das províncias, o restante se refere a geografia universal e à geografia e história (o autor não deixa claro a proporção). Mais posteriormente em sua pesquisa o autor dedica análise aos manuais utilizados em Minas Gerais, são eles: “compêndio Elementar de Geografia Geral e Especial do Brasil” de Thomaz Pompeo de Souza Brasil, do ano de 1867; e o “Curso Methodico de Geografia Physica, Política e Astronomica” de Dr. Joaquim Maria de Lacerda, de 1887. A adoção destes manuais no ensino secundário mineiro seguia a orientação do Colégio Pedro II, portanto, as instituições mineiras estavam sintonizadas com o projeto de construção de nação em curso.

O autor cita que foram realizados inúmeros estudos e publicações de geografia, geologia e história sobre a província mineira, como a “corografia história da província de Minas Gerais” de Raimundo José da Cunha Mattos, em 1837; “Atlas e relatório concernente a exploração do Rio São Francisco” de Henrique Guilherme Fernando Halfeld, em 1860. Ademais, das obras identificadas pelo pesquisador se tem os títulos “Noções geográficas e administrativas da província de Minas Gerais” de Henrique Gerber, publicada em 1863; o “Tratado de Geografia descritiva especial da província de Minas Gerais” de José Joaquim da Silva, publicado em 1878. Infelizmente, o pesquisador pouco se aprofunda em discussões referentes a estes livros didáticos da província mineira.

Quanto à autoria dos livros didáticos, o pesquisador identificou quatro (4) grandes grupos: 1. Profissionais do ensino, com professores, lentes, diretores e fundadores de escola; 2. Profissionais liberais, com advogados, médicos e engenheiros; 3. Políticos e

militares; 4. Sócios, membros ou correspondentes do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e sociedades internacionais. A maioria dos autores estavam relacionados diretamente como 1º grupo, fato que o pesquisado indica que, para se ter a formação docente ou processo de profissionalização, passava pelo processo de elaboração de pontos para as aulas de textos que seriam utilizados, assim, embora não houvesse formação acadêmica na área de geografia, existiam professores para lecionar esta matéria e tinham clareza do significado da disciplina. O pesquisador ainda conclui esta análise afirmando que a maioria dos manuais para o ensino de Geografia era de autores brasileiros, visto que os manuais foram produzidos pelos próprios professores que ministravam aulas, sendo que na ausência de compêndios para alcançar as finalidades que os professores propunham, a partir dos conteúdos dos exames preparatórios exigidos pelos estatutos das Escolas Superiores ou Academias do império, desenvolviam os pontos apresentados, transformando-os em textos e livros e, posteriormente, os publicavam.

A pesquisa é muito carente em diversos aspectos. O autor não conseguiu coordenar a pesquisa devidamente e isso ficou muito explícito em sua escrita, deixando lacunas e, o que é mais grave, fugindo da proposta da pesquisa em grande parte da tese como, por exemplo, trazendo dados em excesso e fugindo do recorte analítico temporal delimitado pelo próprio pesquisador. A pesquisa se trata mais de uma pesquisa bibliográfica sobre as diversas províncias brasileiras e sobre a geografia no Brasil em si, trazendo pouquíssimas informações sobre a geografia da Província de Minas Gerais, principalmente ao final de sua tese. A escrita do pesquisador é confusa, tendo falta de continuação da linha de raciocínio que ele constrói na escrita.

Na tese de Jeane Medeiros Silva (2012), intitulada “A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1890)”, a autora realiza uma pesquisa do tipo análise do discurso – a autora demonstra que o discurso didático da geografia há prevalência de uma heterogeneidade constitutiva, visto que a interação social permite que o sujeito aprenda sentidos de diversas formações discursivas e, nessa heterogeneidade, o sujeito é produzido, constrói efeito de autoria e de autoridade, tem-se o que dizer –, história do currículo e sobre a história da disciplina de geografia através da bibliografia didática (livros didáticos em si, como obra didática, livro-texto, manual didático, compêndio) entre as décadas de 1810 a 1930.

O ano de 1814 marca a primeira obra didática publicada, intitulada “Elementos de Astronomia para uso dos alunos da Academia Real Militar” de Manoel Ferreira de Araújo Magalhães, o livro “Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil composta a sua magestade fidelíssima por hum presbítero secular do gram priorado do Crato” de Padre Manuel Ayres de Casal de 1817, e o livro “Leituras para meninos, contendo histórias moraes relativas aos defeitos ordinários as idades tenras, e hum dialogo sobre Geografia, chronologia, história de Portugal, e história natural” publicado em 1818 de autoria de José Saturnino da Costa Pereira. A data final delimitada pela pesquisadora encerra-se sem limite preciso na década de 1930, quando a geografia foi institucionalizada no Brasil.

O objetivo da autora foi o de compreender a materialidade dos discursos didáticos através da bibliografia didática do ensino de Geografia, bem como a história e o pensamento deste ensino, no período supracitado, por meio da descrição da trajetória constitutiva e da análise do livro didático de Geografia e dos discursos dos seus sujeitos. A autora conseguiu sistematizar dados referentes a 276 títulos com 510 edições e escritas pelo total de 183 autores (apenas três eram mulheres), entre os anos de 1814 à 1939.

Destaca ainda que partindo de uma visão geral do corpus textual de análise, é possível identificar um ensino explícito (programas e currículos elaborados para o ensino e aprendizagem exclusivo desta disciplina) e um ensino implícito (compreende ao aprendizado e o ensino incidental de conteúdos de geografia em outros programas, currículos e disciplinas. Ou seja, extrapola os interesses e finalidades da disciplina de geografia, dando-se por meios indiretos). Ainda identifica a atuação de cento e dezessete (117) casas publicadoras – ela vai deixando explícito os locais/províncias/estados das casas publicadoras, sendo Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre as principais publicadoras –, sendo a maioria casas nacionais e em seguida pelas estrangeiras (França/Paris, Alemanha/Leipzig, Portugal/Porto e Inglaterra/Londres), setenta e cinco (75) das obras estão sem registro de tipografia ou editora. A maior parte das obras eram destinadas ao ensino secundário. Ademais, a autora também realiza uma análise sobre o desenvolvimento físico-gráfico dos manuais didáticos de geografia, a qualidade oscila, dependendo das edições.

Ela identifica quatro (4) fases da produção da bibliografia didática: a 1º abrange as décadas de 1810 a 1840, com vinte e seis (26) títulos no total, corresponde à demanda

de ensino centrada em aulas avulsas e com os métodos de ensino destinados à informação do professor, além de corresponder ao início da institucionalização da geografia enquanto disciplina, ademais, havia o monopólio da imprensa Régia na produção gráfica, o que aumentava as tentativas de “driblar” a censura e o monopólio, com as indústrias editoriais de Londres e da França que abasteciam o Brasil através de contrabando de livros. A 2º entre 1850 e 1870, com 50 títulos no total, corresponde ao desenvolvimento econômico do Brasil que beneficiou a expansão do mercado editorial – visto que em 1822 ocorreu o fim do monopólio da Imprensa Régia e outras editoras foram surgindo –. A 3º fase entre as décadas de 1880 a 1900, com oitenta (80) títulos, corresponde ao período de importantes transformações políticas (passagem do império para a república), econômicas, demográficas, na dinâmica urbana e na organização do ensino brasileiro; e, por fim, a 4º fase de 1910 a 1930, com cento e vinte (120) produções, corresponde ao momento em que a geografia já estava consolidada no ensino primário e secundário, marcada por inovações teórico-metodológicas e pela aproximação e surgimento da geografia acadêmica.

A autora traz um debate inédito sobre a história da disciplina de geografia no Brasil ampliando as duas teorias mais recorrentes sobre a disciplina no Brasil – 1º, a emergência e força dos nacionalismos para as elites; 2º, a emergência enquanto instrumento da divulgação de uma cultura universal para o ingresso na civilização predominante, a europeia. – ao se aprofundar sobre as primeiras manifestações da geografia através da organização curricular científica de ensino superior da Academia Real Militar, a geografia era estudada através de aulas avulsas, além de que através da Academia Real Militar foi marcando o surgimento de livros didáticos no início do século XIX, até a geografia ser então introduzida no quadro curricular do Colégio Pedro II em 1837. Para a pesquisadora a história da educação brasileira foi estruturada a partir de um centro, o ensino superior e, por extensão, o ensino secundário, sendo que o ensino de geografia no Brasil foi uma disciplina autônoma no período joanino – enquanto uma das disciplinas de rompimento com a prática pedagógica escolástica, para o processo de renovação do ensino visto enquanto científico. A autora cita a influência de D. Rodrigo de Souza Coutinho, organizador da Academia Real Militar do Rio de Janeiro –, se tornou um objeto de exame para ingresso nas faculdades de direito a partir de 1831 e se tornando uma ciência enquanto objeto com corpo teórico-metodológico e espaço institucional independente na década de 1930.

A geografia não teve gênese única, formou-se da união de algumas disciplinas momentaneamente autônomas e subservientes a diversos propósitos que seriam elencadas em um currículo único, eram: A cosmologia, a corografia, a astronomia, a cartografia, entre outras. Era comum que – visto que o Estado delegou “autonomia” às províncias – os currículos sofressem divergências, apresentando regionalidades curriculares que poderiam conflitar com os da Corte, desta feita, surgiram manuais locais com perspectivas geográficas e históricas particulares, sobretudo para o ensino primário.

No Brasil, diferentes movimentos históricos e suas formações marcam a construção do currículo, em termos gerais: as concepções jesuíticas, o movimento cientificista do período joanino, o nacionalismo patriótico, a concepção positivista no período inicial da República, o movimento escolanovista, o movimento tecnicista, chegando até as formações atuais, como o construtivismo e as tendências histórico-culturais. A autora conseguiu identificar que os discursos didáticos – construído para transparecer neutralidade, mas que garante o poder do Estado através dos programas educacionais – de geografia desde o seu surgimento se inscreveram numa “geografia moderna de vertente clássica” (matemática no âmbito das engenharias, e descritiva, no âmbito dos cursos de humanidades), assimilando a geografia Física, Política e a Cosmografia. Este modelo vai se esgotando nos fins do século XIX, com a ascensão da Geografia Moderna.

A análise do discurso elaborada aborda desde os discursos de designação das obras, os sujeitos envolvidos no processo de educação geográfica, o modo de organização dos discursos didáticos, às filiações teórico-metodológicas das abordagens curriculares e a constituição dos núcleos de saberes, aborda os discursos do entorno – prefácios, prólogos, notas de advertência, apresentações e a imprensa –, os confrontos/enfrentamentos das traduções, fontes e lacunas do discurso didático de geografia, os discursos emergentes como oposição à tradição da bibliografia didática de geografia e as posições constitutivas da bibliografia didática quanto ao nacionalismo.

A autora elaborou uma obra extensa e muito bem articulada sendo uma profícua obra de suma importância para quem for se lançar nas pesquisas sobre história das disciplinas e da história do currículo, o foco dela são as bibliografias didáticas para o uso da disciplina de geografia desde o período de surgimento "tímido" no Brasil, no período Joanino, debatendo sobre o período imperial e finalizando suas análises no início da

primeira metade do século XX. A tese é muito bem elaborada, sendo que a pesquisadora não fala apenas sobre um nível de ensino, ela destaca o ensino superior, o secundário e o primário.

Na tese de Edna Telma Fonseca e Silva Vilar (2017), intitulada “A conformação da geografia escolar na província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)”, a pesquisadora trata sobre a conformação da geografia escolar na província de Alagoas oitocentista, de 1844 a 1890 – o marco inicial se deu porque foi publicada a obra “opúsculo da descrição geographica, topográfica, phizica política e histórica do que unicamente respeita à Província das Alagoas no Imperio do Brazil” de Antonio Joaquim de Moura. Ademais, este período inicial é caracterizado por uma geografia local, já a data final corresponde à publicação do “Compendio de Geografia e Cosmografia” de Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior, com uma geografia de cunho geral e do Brasil. Para tal pesquisa, a autora considerou tanto em liceus públicos quanto em instituições privadas de ensino, nos níveis primário, secundário e em escola Normal. A conformação da geografia escolar se deu através do que a autora intitula de “código disciplinar compartilhado”, que este não está atrelado às mudanças de regimes políticos, mas sim a um modo de educação que identifica como elitista e restrita à fração privilegiada de indivíduos da sociedade oitocentista.

O objetivo da pesquisa foi compreender como os professores do ensino fundamental trabalham o conteúdo da Geografia de Sergipe nas escolas públicas de Aracaju. A tese da autora é a de que a história da disciplina de geografia escolar em seu processo de inserção, permanência e configuração processada na província de Alagoas esteve articulada a um movimento mais amplo de formação e consolidação do Estado-Nação caracterizado por uma política institucional centralizada, porém, com a abdicação de Pedro I, o governo transitório propiciou a institucionalização das províncias para que as localidades assumissem suas próprias identidades, foi nesse momento que um estado “pátrio” alagoano foi sendo delineado, concomitante a conformação da Geografia alagoana.

Os letrados do Império eram os sujeitos autorizados e institucionais que produziram diversos discursos de caráter político, científico, técnico e pedagógico, erigidos em instituições como o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro –IHGB –, a Real Academia Militar, o Imperial Colégio Pedro II, os Liceus e o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano – IAGA, esta instituição é de extrema relevância por ser o lócus

e modus da formação discursiva geográfica, tanto para produção quanto pela difusão de saberes geográficos da província Alagoana, além de que os sujeitos relacionados a esta instituição eram, em sua maioria professores, diretores e inspetores –. A autora ainda cita os professores que ministraram a disciplina de geografia no Liceu Alagoano, como Roberto Calheiros de Mello, José Próspero Jeovah da S. Carotá, Thomaz Bomfim Espindola, Rafael Arcanjo de Moura Mattor, Ignácio Luiz Verçosa Pimentel, José Coelho de Almeida Sampaio, Adriano Augusto de Araújo Jorge e Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior.

A autora articula uma análise documental por meio de documentos legais como legislação e relatórios de instrução pública, se utiliza de jornais da localidade alagoana – O liberal, Diário das Alagoas, A semana, O cearense, O orbe, Gutenberg, Jornal de Penedo, a autora depreende da leitura dos jornais que a imprensa era o lugar de produção e veiculação de debates vigorosos que evidenciam relações de saber e poder ao longo do século XIX, da defesa de uma corporação e formação dos intelectuais na província, da publicização de concepções e referenciais que balizavam a produção de conhecimentos, e de questões de ordem metodológica da cultura escolar –, recorre às teorias da história do currículo e da história das disciplinas escolares além de recorrer à análise do discurso sobre estas fontes para identificar as práticas das prescrições, com suas descontinuidades e as regularidades que condicionam a sua produção. Outro fato que a autora trouxe para sua pesquisa foram os registros de viajantes, naturalistas e cronistas na formação da geografia escolar alagoana (identifica a utilização de obras de Alexandre von Humboldt, Karl Frederick Philippe von Martius, Joahann Baptist von Spix, Antonio Gonçalves Dias), estes registros serviam como referência para as produções seguintes e, também, como modelos para a escrita de um dado espaço.

Além disso, escolheu como artefatos (documentos prescritivos) os “compêndios” para sua investigação, na esteira de que se constituem como documentos que reafirmam uma preocupação com o ensino de geografia. Os lugares onde foram buscadas estas fontes foram o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas – IHGA – o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP – o Arquivo Público do Estado de Alagoas, a Biblioteca Municipal de Maceió, a Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, o Grupo de Pesquisas História da Educação no Nordeste Oitocentista e o Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura.

A pesquisadora identifica que a cadeira de Geografia em Alagoas se regulamentou através do decreto de 25 de junho de 1831, porém, a cadeira de geografia só foi criada através da Lei 106 de 5 de maio de 1849 – Antes da criação do Liceu Alagoano, a geografia como ramo do saber era ensinada juntamente com a Retórica, a Poética, a Cronologia e História –. Esta cadeira estava associada à exigência nos exames para entrada nos cursos de Direito, na Real Academia Militar e, posteriormente, para as faculdades de Medicina. Ademais, a instrução secundária pública e particular (os colégios de instrução particular que a autora destaca em sua pesquisa são: Colégio São Domingos, São José, Bom Jesus, Sete de Setembro, Ginásio Alagoano, Nossa Senhora da Conceição e o Sant’Anna, Atheneu Alagoano e o Victoria) na província alagoana precedeu o primário, visto que o ensino secundário tinha finalidade de oferecer uma preparação básica para as posições sociais de liderança.

Para tal prioridade ao secundário, foi criado o Liceu de Alagoas no ano de 1849 (A província de Alagoas até a década de 1870 com as seguintes escolas secundárias públicas: Liceu Alagoano, a Escola/Curso Normal, Lyceu de Artes e Ofícios, aulas avulsas das cidades de Alagoas e Penedo) porém o Liceu era alvo de reclamações de ordens diversas, como de suas finalidades, da ausência ou troca constante de professores, o reduzido número de alunos e da indisciplina, a não aceitação dos exames nas academias superiores, as condições objetivas do professorado e pelas precariedades do prédio e falta de materiais de ensino. A autora traz um quadro com três anos sequenciais que indica o número reduzido de alunos matriculados na disciplina de geografia do secundário no liceu alagoano (em 1864 eram 11, em 1865 eram 11 e em 1866 eram 5 no total), além de trazer um quadro de matrículas de aulas avulsas das cidades de Penedo e Alagoas (em 1864 eram 2, em 1865 eram 9 e em 1866 eram 13 no total). Thomaz Bomfim Espíndola propôs através do relatório de 1867 que os compêndios do Liceu Alagoano deveriam ser os mesmos adotados no Colégio Pedro II e no Liceu de Braga (Portugal).

Sobre os compêndios, a autora realizou análise sobre como os mesmos eram anunciados/comercializados através dos noticiários jornalísticos, sendo que a escolha e/ou compra dos livros a serem utilizados nas escolas vão desde a avaliação até a autorização/proibição de uso destes artefatos definidos por comissões formadas por autoridades intelectuais e educacionais. Os títulos que eram utilizados pelo Liceu

Alagoano foram: “Compêndio de geografia elementar, oferecido ao governo de S.M.I³⁵ e por ele aceito para uso dos alunos no imperial colégio de Pedro II”, de Justiniano José da Rocha publicado em 1838, o “Resumo de História Universal” de Júlio Frank de 1839, o “Compêndio de Geografia elementar para uso das escolas brasileiras” de José Saturnino da Costa Pereira de 1834, o “compêndio” de Pompeu Brasil foi adotado a partir de 1873.

Ademais, a autora ainda faz a análise de quatro (4) compêndios: o “opúsculo da descrição geographica, topográfica, phizica, política e histórica do que unicamente respeita á província das Alagoas no Imperio do Brazil” de Antonio Joaquim de Moura em 1844 (primeiro livro produzido sobre a territorialidade alagoana, anterior mesmo à fundação de instituições como o Liceu Provincial de Alagoas em 1849 ou o Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas em 1869. A autora destaca que isto é um indicativo de que ocorreu uma tentativa de romper com o que se apresentava como tradição na escrita dos livros no período, veiculada aos autores estrangeiros, que incorriam em erros), o “geografia alagoana ou descrição física, política, histórica da província das alagoas” de Tomaz do Bomfim Espíndola em 1871 (Espíndola priorizava na descrição do território elementos demarcatórios relacionados a aspectos físicos, políticos e memoriais/histórica), o “Elementos de Geografia e cosmografia oferecidos a mocidade alagoana” de Espíndola em 1885 e o “compêndio de geografia e cosmografia” de Manoel Pereira Diegues Júnior em 1890 (marcados pelo método dialogístico).

O texto da autora é rico em fontes referentes à história da disciplina de geografia alagoana, trazendo informações pertinentes no que diz ao progressivo devir, tanto em liceus públicos quanto em instituições privadas de ensino, da disciplina de geografia no primário, secundário e em escola Normal. No entanto, devido a alta riqueza de informações de sua tese, alguns momentos a sua escrita acabam ficando confusa, carecendo com que o leitor necessite reler duas ou mais vezes alguns parágrafos para se ter um entendimento. Sua tese valoriza as pesquisas sobre a história da disciplina de geografia escolar no período imperial: ora, se nesse período houve certa descentralização da instrução pública para as províncias, logicamente o "ensino regional" acabaria ganhando maior impacto, visto que as províncias valorizavam os saberes geográficos

³⁵ A autora não explica em sua dissertação o significado da sigla “S.M.I.”, porém, decorrente do contexto de sua discussão, supõe-se que significa “Sua Majestade Ilustríssima”.

relacionados àquele lugar, mesmo que tivessem que seguir o modelo da Escola Pedro II para o ingresso através dos exames ao ensino superior.

A dissertação de Vera Maria dos Santos (2004), intitulada “A geografia e os seus livros didáticos sobre sergipe: do século XIX ao século XX”, trata da geografia e os livros didáticos sobre Sergipe do século XIX e XX, o objetivo da pesquisadora foi compreender como os professores do ensino fundamental trabalham o conteúdo da Geografia de Sergipe nas escolas públicas de Aracaju.

A autora identifica que a primeira tentativa “em vão” (em suas palavras) de criação da cadeira de geografia se deu em 1825 por Manuel Clemente, outro registro identificado pela autora foi com a criação da Escola Normal em 1838 que contemplava a disciplina de “elementos de geografia”. Outra evidência da presença da geografia é verificada a partir da Lei Provincial nº 165 de 21 de março de 1846 que autorizou a organização do Liceu de São Cristóvão, sendo incluído os ensinamentos geográficos a partir de 1848, porém, por conta de dificuldades financeiras da província, a cadeira de geografia foi anexada à cadeira de retórica em 1853.

Identifica também que a geografia sergipana foi incluída no currículo da escola primária (extinguindo o modelo baseado na escola de “primeiras letras” de até então, sendo dividida em dois graus, o elementar e o superior) em 1854 – atendendo à exigência da Reforma Couto Ferraz –, que acabou integrando as cadeiras de História e Geografia (São algumas das escolas que a autora cita: Colégio Público de Laranjeiras, Aulas preparatórias para a Faculdade de Direito e de Medicina, o Liceu Sergipense. Cita também alguns colégios de instrução secundária, como o Atheneu Sergipense que abrangia o curso Normal e de Humanidades e contou também com oito aulas particulares, estabelecimentos particulares como o Pathernon de Sergipe e o Colégio Nossa Senhora da Conceição). Em 1881, com a reforma de Inglês de Souza, o curso primário foi ampliado abrangendo ensinamentos como: sistema métrico e decimal, noções de geometria plana e desenho linear, rudimentos de geografia e cosmografia e exercícios de intuição.

Já o marco final de sua pesquisa foi com a publicação do livro didático de Josefina Leite Campos – quando se começou a repensar a natureza do ensino da Geografia de Sergipe, representando ruptura com o modelo de ensino baseado em estudo de corografias vigente até então –. A pesquisadora ainda identificou o período de 1922 a 1965 enquanto

“tempo de ausência ou de presença?”, subdividido em dois períodos, um de 1922 a 1938 que foi quando a geografia de Sergipe ganhou relevância no currículo da escola primária, trazendo novas abordagens de conteúdos como ênfase em excursões, trabalhos em grupo e experimentação; outro período que vai de 1938 a 1965 quando a geografia começou a se estabelecer como disciplina autônoma, definindo além dos conteúdos definidos para cada ano, o programa de ensino agora orientava o trabalho docente. A pesquisadora, portanto, indica que por mais que de 1922 a 1965 não tenha ocorrido a publicação de nenhum livro novo para a disciplina de geografia, ocorreram mudanças significativas das finalidades de ensino da disciplina.

A pesquisadora utilizou de fontes documentais de natureza diversa, como: Gazeta de Sergipe, A Cruzada, Diário Oficial do Estado, Diário de Aracajú, A voz de Lagarto, Folha Trabalhista, Relatórios da província, falas do presidente provincial, Leis, decretos e regulamentos, memórias, inventários, atas, correspondências, relatórios, compêndios, manuais enciclopédicos, livros de corografia e geografia de Sergipe, e ainda se utilizou de entrevistas com Acrísio Tôres Araújo e com familiares e amigos da professora Josefina Leite Campos.

Realizou também uma análise de livros didáticos para atender ao objetivo de pesquisa, vendo-os enquanto materialidade cultural que resultam de uma intenção intelectual ou estética, afirma que os compêndios que eram adotados estabeleciam o conteúdo de cada disciplina, pois não existia programa de disciplina. Encontrou um manuscrito incompleto (com 51 páginas) do lente Severino Cardoso intitulado Geografia de Sergipe, porém, havia ausência de livros didáticos de geografia para o ensino primário da província sergipana até 1895. Alguns dos compêndios adotados durante o período do império foram: “manual Enciclopédico” de Emílio Achiles Monteverde em 1854, “geografia” de Pompeu Brasil, “geografia” de Gualtier edição de 1867, “Atlas” de Grosselin e de Delamarche, “Lições de geographia e cosmografia” de L. M. Canezza, “Elementos de geografia moderna e cosmografia” de P. D’ Abreu de 1875, o “geografia physical do brasil reunida” de J. E. Wappaeus de 1884 (traduzido por Capistrano de Abreu e A. do Valle Cabral), “Chorografia do Brasil” de A. Moreira Pinto, e o “compendio de geografia Elementar” de Jeronymo Sodré Pereira, todos estes abordavam temas da Geografia Geral e alguns sobre a Geografia do Brasil. Outros compêndios também são identificados pela pesquisadora, mas não são referentes ao período imperial, estes

compêndios acabam sendo um “aflorar” – principalmente a partir de 1897 – de corografias de Sergipe.

A dissertação da pesquisadora discute a materialidade dos livros didáticos referentes à província de Sergipe desde o período imperial e se estende até o período da 1º república, portanto, ela faz uma análise das "corografias" referentes à Sergipe e, a partir disso, vai construindo sua pesquisa sobre a instituição histórica da disciplina de geografia em Sergipe. É uma dissertação extremamente rica em detalhes e pouco deixa lacunas abertas para discussão.

A dissertação de Mizael Fernandes de Oliveira (2011), intitulada “A institucionalização da geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província Capixaba”, trata sobre a institucionalização da geografia escolar e a sua espacialidade no período de 1843 a 1889 na província capixaba, a data inicial se deve pela inserção da geografia como disciplina no Liceu de Vitória – porém o primeiro professor a lecionar a disciplina foi Augusto Adolfo Palhares dos Santos em 1855, junto da disciplina de história – para cumprir a finalidade de preparar os alunos para os estudos superiores. O objetivo da pesquisa foi delinear os percursos realizados pela Geografia como disciplina escolar no Brasil, observando suas diferentes configurações. No período estudado pelo pesquisador, identificou que a geografia se estruturou como disciplina no ensino secundário, não sendo ofertada no ensino primário.

O segundo professor da disciplina foi José Ortiz, que assumiu em 1857, ofertando a disciplina até 1859, ano este que, por falta de alunos, a disciplina não foi ofertada, sendo reofertada somente em 1861. Em 1862 o colégio chegou à beira da falência, nem tendo alunos matriculados na disciplina de geografia e história. Voltou a ser reofertada em 1863. A condição do Liceu piorou em 1864, tendo apenas um aluno matriculado na disciplina de geografia e história. O Liceu de Vitória não entrou em funcionamento a partir de 1865 por conta da decadência de recursos, a facilidade para empregar pessoas antes mesmo de concluir os estudos no liceu e pelo fato de haver poucos alunos matriculados no estabelecimento.

O pesquisador ainda associa a decadência do liceu à sua localização geográfica que ficava na capital da província, porém, grande parte da população vivia em outras regiões distantes da capital, dificultando a ida e permanência dos estudantes ao Liceu. Porém, no ano seguinte (1866) o Liceu voltou a ofertar a disciplina de geografia e história,

sendo lecionada por José Corrêa de Jesus, porém, no mesmo ano o professor pediu demissão, não tendo quem lecionar a disciplina naquele ano. Em 1867 o Liceu de Vitória passou a se chamar Colégio do Espírito Santo e em 1869 este colégio foi convertido em uma Escola Normal, no mesmo ano foi criado o Colégio Nossa Senhora da Penha na capital da província, destinada ao ensino secundário feminino, contemplava três cursos: o primário, o secundário e o curso acessório. Portanto, a província capixaba agora contava com duas instituições públicas que ofertavam aulas de geografia. No entanto, ainda existiam muitos problemas associados ao ensino na província, como a precária infraestrutura, os baixos salários dos professores, falta de profissionais da educação e a precariedade dos cursos preparatórios para ingresso nos cursos superiores.

Já em 1873 novo regulamento para a Instrução Pública entrou em vigor, alterando mais uma vez o nome do Colégio do Espírito Santo para Ateneu Provincial, inclusive alterando o currículo de geografia que agora era acrescido de: cosmografia e geografia física (a disciplina de geografia e história ainda eram lecionadas juntas), ministradas pelo professor José Correia de Jesus. A partir desse ano (1873) o número de alunos cursando nos dois colégios públicos começou a crescer a cada ano, tanto que em 1876 todas as disciplinas exigidas para matrícula nos cursos superiores do império passaram a ser lecionadas.

Em 1882 a cadeira de cosmografia e geografia física passou a ser lecionada por Henrique Alves de Cerqueira Lima no Ateneu Provincial. Em 1884 Getúlio Augusto de Carvalho Serrano foi nomeado para ministrar aulas de filosofia, geografia e história universal no Ateneu Provincial, porém este não aceitou a nomeação, assumindo então o professor Antônio Francisco de Athayde. Em 1885 o professor Henrique Guatimazim Ferreira da Silva lecionou a disciplina de geografia no Colégio Nossa Senhora da Penha.

O ensino secundário da província sempre passou por constantes mazelas/crises relacionadas a questões de recursos financeiros, físicos e humanos. Ele consegue apontar em sua pesquisa que a disciplina de geografia se constituiu enquanto uma disciplina restrita ao ensino secundário e de segunda importância em sua oferta nas escolas de ensino secundário capixabas. Conseguiu ainda demonstrar que a especialização da geografia escolar nos oitocentos da província não conseguiu apresentar uma especialização dinâmica no Espírito Santo, ficando um bom tempo restrita à capital até 1874, quando foi ofertada por estabelecimentos particulares de Cachoeira de Itapemirim.

O pesquisador ainda realiza uma análise do livro “lições de geografia” de Abade Gautier de 1838 e a edição acrescida de 1878 (neste último, os textos sobre a Geografia do Brasil foram ampliados), ambas foram obras utilizadas na província. Mizael Oliveira (2011) ainda identifica que a geografia se configurava como uma disciplina descritiva e nomenclaturista, partia dos conteúdos “globais” para chegar progressivamente na escala “local”.

O texto do autor possui uma simplicidade na escrita que facilita a leitura e interpretação de sua dissertação, sendo que sua dissertação é bastante pontual em relação aos acontecimentos históricos associados à educação da província Capixaba. Ele traz informações documentais muito pertinentes sobre a institucionalização da disciplina escolar de geografia na província Capixaba durante o período do império, a partir da criação do primeiro liceu e cadeira de geografia na província.

É interessante destacar que todas as dissertações possuem como fontes mais utilizadas da história das disciplinas escolares os programas curriculares e os livros didáticos. Em alguns casos se aprofundam em sujeitos que, no geral, são professores-autores de livros didáticos.

5.2 UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO

As unidades de análise de contexto e o quadro síntese que aqui serão objetos à escrita, terão como referência direta os objetivos da presente pesquisa.

Realizei a leitura flutuante inicialmente dos 11 textos, para então realizar o fichamento e então produzir primeiramente as Unidades de Análise. Para tal, optei pelas Unidades de Análise temáticas em que melhor consegue capturar os apontamentos das pesquisas dos autores para alcançar os objetivos de minha pesquisa. Por mais que o universo de teses e dissertações tenha sido pequeno, são textos com dimensão de escrita bastante considerável.

Antes de apresentar em si os quadros destas unidades geradas, é necessário aqui esclarecer quais são meus entendimentos por: abordagens, transformações epistêmico didáticas e, por fim, sobre os conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos, visto que essas categorias são parte de meus objetivos específicos.

Por abordagens, entende-se as correntes pedagógicas que se vinculam ao processo de ensino-aprendizagem em seu contexto histórico, logo, cada tipo de abordagem apresenta aspectos sociais, políticos, ideológicos, metodológicos próprios. As abordagens podem ser classificadas e agrupadas segundo critérios diferentes, dependendo do autor. Por procedimentos didático-pedagógicos, entende-se as formas de intervenção (ações, processos, planejamento inculcados pelo professor para alcançar um objetivo de aprendizagem) na sala de aula. O conhecimento é um saber que foi organizado, elaborado a partir de fundamentações que o sustentem (dirigimo-nos aos conhecimentos geográficos) (HAYDT, 2000).

Aqui adotaremos as concepções de abordagem e de procedimentos didático-pedagógicos de Mizukami (1986). Esta autora classifica cinco abordagens: Abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural.

Para a autora, sobre a abordagem tradicional:

Uma característica comum é a prioridade atribuída à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstratos. Igualmente comum é a missão catequética e unificadora da escola. Programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental. O diploma consiste, nessa visão, em um princípio organizador e na consagração de todo o ciclo de estudos. O método de recitação e as espécies de conteúdo ensinados derivam de uma concepção estática de conhecimento. (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

Logo, os procedimentos didático-pedagógicos da abordagem tradicional têm enfoque primado no objeto, “os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada. Predominam aulas expositivas, com exercícios de fixação, leituras-cópia” (SANTOS, 2005, p. 30).

Quanto à abordagem comportamentalista:

Esta abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo). O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo. (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

Os procedimentos didático-pedagógicos da abordagem comportamentalista o enfoque é primado no objeto, seus objetivos educacionais são operacionalizados e categorizados em gerais (educacionais) e específicas (instrucionais). Há ênfase nos

meios: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado. Além de que os comportamentos desejados serão instalados e mantidos nos alunos por condicionantes e reforçadores. (SANTOS, 2005, p. 30).

Na abordagem humanista:

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. [...] O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. (MIZUKAMI, 1986, p. 37-38).

Os procedimentos didático-pedagógicos da abordagem humanista têm o enfoque primado no sujeito, “os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. “Não diretividade”. A avaliação valoriza aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na auto-avaliação.” (SANTOS, 2005, p. 30).

Já na abordagem cognitivista:

se refere a psicólogos que investigam os denominados "processos centrais" do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc. Uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

Os procedimentos didático-pedagógicos da abordagem cognitivista têm o enfoque primado na interação sujeito-objeto. O objetivo educacional se preocupa em desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, pelas ações do indivíduo. É também baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”. Há ênfase nos trabalhos em equipe e jogos. (SANTOS, 2005, p. 30).

Finalmente, na abordagem sociocultural:

Numa abordagem sócio-cultural a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino aprendizagem. [...] A ciência [...] é explicada na abordagem sócio-cultural como um produto histórico; a educação, sempre como um ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados; a regulação da aprendizagem como tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação

de desempenhos como normas ou critérios pré-fixados. (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Os procedimentos didático-pedagógicos da abordagem sociocultural o enfoque é primado na interação sujeito-objeto. Seus objetivos educacionais são definidos pelas necessidades concretas do contexto histórico-social dos sujeitos, buscando uma consciência crítica. O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado, os “temas geradores” (para o desenvolvimento do ensino) devem ser extraídos da prática de vida dos educandos (SANTOS, 2005, p. 30).

Sobre as transformações epistêmico-didáticas, entende-se aqui as rupturas e permanências do conjunto de formações discursivas de saberes e pensamentos em um determinado momento histórico, que governam o que pode ser dito bem como o que não pode ser dito (FOUCAULT, 2008). Em outras palavras, são as mudanças nas práticas (técnicas de ensino) e abordagens pedagógicas em seus distintos contextos.

Feito este entendimento conceitual para nos aproximar ainda mais dos objetivos da presente pesquisa, para elaborar as unidades de registro utilizou-se as palavras que se relacionavam às abordagens e aos conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos. Obteve-se um leque muito diversificado de unidades de registro, com muitos casos de repetição de palavras com terminologias distintas ou na ocorrência de palavras distintas que possuíam a mesma finalidade, o que fez necessário reagrupa-las. Além de reagrupa-las, organizei as unidades de registro para seguirem a ordem de frequência na qual surgiam nas teses e dissertações.

Quadro 4 – Unidades de registro.

Codificação	Abordagens	Conhecimentos	Procedimentos didático-pedagógicos
Unid. Reg. 1	geografia clássica	Cosmografia/ geografia astronômica/ astronomia/ geografia matemática	mnemônico/memorização dos conteúdos/memorização
Unid. Reg. 2	estudos clássico-humanistas/	corografia/ geografia local/ geografia particular/ geografia descritiva	descritivo/descrição
Unid. Reg. 3	humanístico/	geografia geral/ geografia universal	enciclopédico/nomenclatura
Unid. Reg. 4	humanidades/	Geografia do Brasil/corografia do Brasil	método intuitivo/lição de coisas
Unid. Reg. 5	Disciplinas científicas	Geografia física	uso de livro didático, exame de mapas, cartas, globos, esferas, atlas, planisférios murais, desenhos, simulação de viagens, práticas de excursões escolares, traçados topográficos da escola e da circunvizinhança, formulação de problemas geográficos, exercícios-tipo

Unid. Reg. 6		Geografia política	oratória/retórica/catecismo/reprodutivo/método dialógico/método de Abbade Gaultier
Unid. Reg. 7		geografia e história/ geografia histórica	método expositivo/método analítico
Unid. Reg. 8		Geografia econômica	propedêutica
Unid. Reg. 9		Nacionalismo/ nacionalismo patriótico	método mútuo/monitorial/Lancasteriano
Unid. Reg. 10		geografia antiga/ cronologia	método simultâneo
Unid. Reg. 11		Geografia populacional	Método misto (mútuo, individual, simultâneo)
Unid. Reg. 12		Conteúdos cartográficos	Método individual
Unid. Reg. 13		Geografia elementar	

Fonte: CAPES.

Organização: Autora, 2021.

Depois de reagrupa-las, obteve-se 30 unidades de registro distintas (conforme o quadro 4 anterior). Os procedimentos didático-pedagógicos da primeira metade do século XIX eram principalmente relacionados à processos mnemônicos, de cunho descritivo e nomenclaturísticos. Eram apoiados no método dialógico e propagados através do método mútuo ou através do método individual. A partir da segunda metade do século XIX essa perspectiva teve uma tímida mudança, com uma aceleração nas décadas finais do século, quando foram sendo divulgados os métodos mistos, simultâneo, expositivo. Os conhecimentos que contribuíram para constituir o corpo de conhecimentos geográficos foram distintos, advinham da cosmografia (geografia astronômica, astronomia e geografia matemática), da corografia (geografia local, particular e/ou descritiva), da geografia geral (universal), da geografia do Brasil (corografia do Brasil), da geografia física, da geografia política, da união entre geografia e história (geografia histórica), da geografia antiga (cronologia), geografia da população, da cartografia e da geografia elementar (lições).

As abordagens foram relacionadas aquilo que se denomina por geografia clássica, com um currículo humanístico ou clássico-humanísticos. A inserção das disciplinas científicas no âmbito dos currículos humanistas resulta de um processo de disputa entre os grupos sociais responsáveis pela seleção dos conhecimentos entendidos como necessários ao currículo escolar durante a segunda metade do século XIX. Imperava a formação humanística (marcada por um exercício intelectual pautado na educação estética, retórica, moral, ensino das línguas mortas e da religião) ao passo que as disciplinas científicas buscavam espaço na sociedade que aos poucos passava a ser movida por pressupostos da ciência moderna de base positivista e racional.

Agora, para expor aqui os fragmentos das unidades de contexto, selecionei parágrafos das teses e dissertações que melhor exprimem/contextualizam as unidades de registro. São algumas das mais representativas:

Uni. Cont. 1, Abordagens - Da maneira que os pontos foram elencados percebe-se a orientação do professor em partir do Geral para o particular, começando das teorias sobre o sistema solar, as teorias sobre movimentos e sustentação dos planetas para depois, aumentando a escala de análise, abordar os continentes, e por último, buscar uma particularizada do Brasil, bem ao gosto dos livros didáticos e da geografia tradicional ensinada no século XIX. (GOMES, 2016, p. 187).

Uni. Cont. 2, Abordagens - Não parece ser por acaso que José Vicente de Azevedo tenha optado pela "Geografia Clássica" dentro de um Currículo Humanístico. Criado e filiado ao tradicionalismo, o primeiro professor de Geografia e Cosmografia do Ginásio da Capital e último professor dessa

mesma disciplina do Curso Anexo à Faculdade de Direito, tinha suas bases consolidadas na geografia do século XIX. Mesmo a bibliografia do autor apresentando sua biblioteca com obras de eminentes geógrafos de orientação "moderna" ou "científica", o conteúdo do programa de ensino apresentado e os relatos de suas aulas nos mostra sua predisposição ao currículo clássico-humanista, pelo menos ao final do século XIX e início do XX. (GOMES, 2016, p. 205-206).

Uni. Cont. 3, Abordagens - Cabe lembrar que havia um conjunto de outros conhecimentos essenciais para atingir a formação do aluno. Conhecimentos como a história e a geografia antiga, e a poética compunham um conjunto de saberes essenciais para a formação completa do espírito humanístico e eram auxiliares dos estudos clássicos. (GOMES, 2016, p. 40).

Uni. Cont. 4, Abordagens - Também é possível relacionar tais mudanças com a introdução no Brasil e, mais especificamente, na escola, a partir do final do Século XIX para o início do Século XX, de uma Geografia científica em que a descrição passou a ser o centro do processo de ensino, deixando para trás, uma Geografia clássica apoiada em descrições e relatos sem fundamentos científicos (CARVALHO, 1925; ISLER, 1973; ROCHA, 1996) (FERREIRA, 2017, p. 32).

Portanto, percebe-se que a abordagem adotada durante o período imperial se encaixa naquilo que Mizukami (1986) qualifica como abordagem tradicional, em certos momentos sendo utilizados os termos “clássico” ou “humanístico”.

Uni. Cont. 5, Conhecimentos – Se compararmos os pontos das duas provas – Escrita e Oral – fica claro a separação dos conteúdos. A primeira concentra-se em pleitear conceitos gerais da disciplina, buscando uma Geografia Universal. Já a prova oral convergiu para uma Geografia Particular, Geografia Especial dos países. Além do currículo do Colégio Pedro II, é provável que o professor Diogo de Mendonça também tenha utilizado o livro didático de Geografia – Compendio Elementar de Geografia Geral e especial do Brasil – para a composição dos pontos da prova oral. (GOMES, 2016, p. 148-149).

Uni. Cont. 6, Conhecimentos - A criação da matéria de Corographia era um projeto de ensinar mais sobre o Brasil. O conteúdo de Geografia do Brasil começa a ganhar notoriedade. Projeto dos professores e da direção do Colégio Pedro II sob gestão Saquarema, entendiam que era preciso trazer conhecimentos do Brasil a mocidade estudantil. Não é por acaso que foi a partir da segunda metade do século XIX que nascem a maior parte dos livros didáticos sobre Geografia do Brasil por autores brasileiros. Há uma lenta substituição da literatura estrangeira para uma nacional e a imposição de uma Geografia do Brasil. (GOMES, 2016, p. 158).

Uni. Cont. 7, Conhecimentos - encontrar quem pudesse enfrentar com ele ciências históricas e cronológicas (p. 196). É bem provável que as primeiras aulas de Geografia do seminário tenham abrangido mais a Geografia Universal, Geografia Histórica ou bíblica e os conteúdos de Astronomia e cosmografia aplicados à Geografia, do que Geografia particular do Brasil. (GOMES, 2016, p. 178).

Os conhecimentos inculcados seguiam uma orientação clássica da geografia, em que elementos geografia geral (física e humana), corografia, cosmografia se desdobravam nas mais distintas fontes de conhecimento que aos poucos foi conformando um perfil dos conhecimentos inculcados pela disciplina de geografia.

Uni. Cont. 8, Procedimentos didático-pedagógicos – Além dos elementos evidenciados, o parecer ainda retrata a importância de inserir o homem nos

estudos da Geografia, faz menção à importância de adoção de novos procedimentos e recursos metodológicos, a exemplo, do trabalho com os traçados topográficos da escola e da circunvizinhança; das práticas de excursões escolares; do uso de cartas, globos, atlas e planisférios murais. As críticas travadas pelos pareceristas ao ensino de Geografia são igualmente tratadas no tocante às características dos livros didáticos destinados a disciplina, enfatizando a necessidade de uma revolução profunda, tantos no quesito metodológico de exposição, quanto no sentido de valorizar os elementos da geografia do Brasil. (ANGELO, 2014, p. 90).

Uni. Cont. 9, Procedimentos didático-pedagógicos – os exercícios-tipo estão intimamente ligados às práticas pedagógicas de uma disciplina, contribuindo para definir e delimitar sua linguagem. Assim, poderíamos citar como exemplos estes típicos exercícios-tipo: “a resolução de problemas”, em Matemática; as “práticas e experiências em laboratório”, em Ciências; e ainda, segundo esse autor, as “atividades com mapas”, em Geografia; embora, tradicionalmente dentro da história desta disciplina, essas atividades tenham sido utilizadas apenas para desenvolver nos alunos a capacidade de nomear e localizar lugares. (BOLIGIAN, 2012, p. 31).

Uni. Cont. 10, Procedimentos didático-pedagógicos – Diferentemente do que vemos nos livros didáticos de Geografia na atualidade, no passado, eles tinham configurações bastante distintas. Como eles estavam organizados a partir de um modelo de metodologia e de práticas escolares que se apoiavam na memorização, tais livros traziam, no corpo do texto, o modelo de catecismo, ou seja, aquele em que o autor apresenta a pergunta, que deve ser indagada pelo mestre, e a seguir, a resposta, que deve ser recitada pelo aluno. (FERREIRA, 2012, p. 114).

Uni. Cont. 11, Procedimentos didático-pedagógicos - Essa Geografia, denominada descritiva, organizada na nomenclatura, na estatística, na enumeração dos fatos geográficos, na descrição formal e informativa do espaço, construiu uma tradição longeva na bibliografia didática, permanecendo por mais de cem anos no bojo do ensino brasileiro dessa disciplina, esforçando-se para construir um traço cartográfico do mundo como seu modo de ser: comporta-se tanto na expressão dos manuais quanto nas recomendações metodológicas do ensino, como tentativa de elaborar uma espécie de mapa mental, a ser construído de fatos, dados e descrições de superfície, por sua vez a serem somados pelo estudante por meio da memorização – delinear os contornos físicos, para neles pontilhar, ou dar a saber, os principais acidentes espaciais; o mesmo trabalho e expressão condizente também às obras humanas; passando essas abordagens pelo nível global, pelo continentes, adentrando os principais países, o território nacional, as províncias – única regionalização praticada em todo os oitocentos e nas primeiras décadas do século XX. (SILVA, 20121. p. 379-380).

Uni. Cont. 12, Procedimentos didático-pedagógicos – Porém, em fins do século XIX, a Geografia escolar descritiva começou a apresentar sinais de esgotamento de seu modelo. É o tempo em que começavam a surgir novas ideias pedagógicas, fazendo-se notadas nas relações educacionais. Para a Geografia, começou-se a introduzir a Cartografia como auxiliar do ensino, o que se fez a partir dos chamados processos intuitivos. Nem sempre o mapa, apesar de reconhecida importância, esteve presente nos manuais e no seu ensino. (SILVA, 20121. p. 380).

Uni. Cont. 13, Procedimentos didático-pedagógicos – Essa coleta do conhecimento visa um método expositivo, expresso no lexema “descrição”, constitutivo do discurso didático da Geografia. (SILVA, 20121. p. 314).

Os procedimentos didático-pedagógicos se enquadram claramente num modelo tradicional de ensino, os conteúdos eram supervalorizados em detrimento de obter o máximo de nomenclaturas memorizadas pelos alunos, portanto, um traço típico do momento histórico imperial.

Sobre as mudanças epistêmico-didáticas que os pesquisadores pontuam em suas dissertações e teses, optamos aqui por citar diretamente alguns dos apontamentos.

É pertinente o fato de que em todas as dissertações apontam algum fator de mudança epistêmico-didática na evolução da disciplina de geografia no período imperial, porém apenas destacarei aqueles mais significativos para esta pesquisa. Exemplo dessas mudanças é apresentada na tese de Jeane Medeiros Silva:

Esse cenário apresentou mudanças significativas após a expulsão dos jesuítas e o ostracismo do período pombalino. De fato, as décadas iniciais do século XIX foram o tempo do surgimento da Geografia como disciplina autônoma, no Rio de Janeiro, cidade que teve a primazia das atividades culturais e editoriais da educação brasileira daquele século, e foi nesse cenário que surgiram as primeiras gerações de uma bibliografia para o ensino de Geografia. A Corte joanina foi o ponto de partida, posto que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810), tese essa defendida nessa pesquisa. Nesses termos, o contexto de emergência da educação geográfica foi a introdução de uma educação científica na Colônia, em nível superior. Provavelmente por essa inserção, a Geografia passa a ser estudada em aulas avulsas, como preparatório para o ingresso no ensino superior. (SILVA, 2012, p. 377)

Logo, a geografia passou a ser introduzida no Brasil com organização curricular científica a partir de aulas avulsas para preparar os alunos a ingressar em cursos superiores. Interessante que a autora indica em sua tese que este ponto de partida da geografia – em ruptura com o modelo jesuítico anteriormente implantado no Brasil – começa com a Academia Real Militar em 1810, um ponto de partida inédito dentro das pesquisas sobre a história do currículo e da disciplina escolar no Brasil, visto que quase unanimemente as pesquisas se remetem ao ano de 1837 com a criação do Colégio Pedro II, numa tentativa de “uniformizar” sistematicamente as aulas avulsas no período imperial.

[...] fica clara a necessidade de institucionalizar o ensino no Brasil Oitocentista, o qual, para ser descentralizado, o governo deixou a cargo das províncias as escolas de primeiras letras e o curso de formação de professores, iniciando, a partir daí, uma nova fase no processo de institucionalização de ensino no Brasil com o Ato Adicional de 1834. Já o ensino superior e as aulas da capital ficariam sob a responsabilidade do governo. (ALVES, 2014, p.34).

Silva (2012) ainda destaca outro eixo de mudanças a partir de 1837:

O ano de 1837 teve mudanças políticas importantes que favoreceram as transformações no cenário da instrução pública da Corte, dentre as quais a renúncia do regente Diogo Antonio Feijó (1784-1843), passando a constituir um novo ministério Pedro de Araújo Lima (1793-1870), o que trouxe uma renovação ao cenário político, concretizando antigas discussões quanto à educação (DÓRIA, 1937). A imprensa, os relatórios provinciais, os discursos

nas câmaras legislativas já de algum tempo colocavam em pauta a necessidade de melhorar a instrução pública, solicitando a reunião e a fiscalização das aulas avulsas em uma única instituição (HAIDAR, 1972), como indica o relatório despachado para a Assembleia Legislativa, em 1835, pelo presidente da província do Rio de Janeiro: Joaquim José Rodrigues Torres. (SILVA, 2012, p. 204)

Outro ponto que identificamos enquanto “pseudo” mudança epistêmico didática pode ser identificada a partir da separação e criação de cadeiras independentes de história e geografia no Colégio Pedro II, que acaba atribuindo certa autonomia para a formação da disciplina, porém, as regências das cadeiras eram feitas pelo mesmo professor, sem clara separação nos programas dos cursos:

A Geografia surgente no ensino elementar do Império era irmanada com o ensino de História. Não havia separação clara nos programas e nas regências. Mesmo a literatura didática e de referência até a década de 1850 evidenciam essa conjugação, materializando ambas sem limites claros, frequentemente. Conforme Moacyr (1937, v. 2, p. 27 e 28), é da década de 1850 a separação da Geografia e da História por meio da criação de cadeiras individuais para ambas as disciplinas, no âmbito da organização do ensino secundário do Colégio Pedro II, embora desde a fundação deste operassem também programas independentes a cada conteúdo, mas com a mesma regência. (SILVA, 2012, p. 221).

Com o Colégio Pedro II, os programas e planos de estudos passaram a ser os “guias” às demais instituições de ensino elementar no território Brasileiro, apesar de que isto nem sempre era seguido piamente (na prática), visto que existia uma série de empecilhos que limitava a ampliação do ensino elementar nas diversas províncias. O “Colégio Pedro II introduziu a reforma do Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, ato decorrente da Lei n. 630, apresentada na Assembleia Geral Legislativa em 17 de setembro de 1851 por Couto Ferraz, a qual a autorizava reformas no ensino primário e secundário no Município da Corte” (SILVA, 2012, p. 214), o que fez com que a década de 1850 fosse o momento em que predominou uma dualidade epistêmico-didática no território brasileiro: por um lado os estudos clássicos e por outro a formação científica.

Outro exemplo disso é o que indica na tese de Daniel Mendes Gomes quando se refere às aulas do Curso Anexo à faculdade de Direito da USP, que seguia as orientações curriculares do Colégio Pedro II:

A disciplina de Geografia sofreu alterações em seus métodos e conteúdos ao longo do século XIX, adaptando-se e servindo ao currículo clássico-humanista. As aproximações e distanciamentos desse currículo ocorreram conforme a trajetória dos professores que lecionaram essa matéria na província paulista, horas mais ligados ao tradicionalismo, horas filiados a outras correntes que davam a possibilidade de essa matéria tomar outros rumos. Num âmbito geral, houve o predomínio do que convém chamar de "Geografia Clássica". (GOMES, 2016, 212).

Têm-se uma “quebra” mais intensificada desta dualidade entre os estudos clássicos e os de formação científica a partir da década de 1870, quando houve o predomínio epistêmico-didático da formação científica:

Dois anos mais tarde [1878], contudo, houve mudanças no vértice de influência externa na pedagogia do Colégio Pedro II, quando da posse de Carlos Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, na Pasta do Ministério do Império. O eixo deslocava-se da França para as ideias estadunidenses, calcadas na noção de liberdade no ensino e no influxo da consciência individual. Isso implicou no Decreto n. 6884, de 20 de abril de 1878, talvez a reforma mais radical do Império, que calçou como livre a frequência no Externato e tornou facultativo o ensino religioso aos não-católicos. Como em todas as reformas anteriores, houve alterações na plataforma curricular; mas não só: as matrículas avulsas foram reestabelecidas no curso do externato do Pedro II, possibilitando acesso aos exames finais àqueles que não tinham frequentado as aulas regulares. A Geografia fica nos dois primeiros anos; no quinto e sexto ano são aplicadas as disciplinas de Cosmografia e Corografia do Brasil (SILVA, 2012, p. 220, grifo nosso).

André Luís Conceição Alves também compartilha do mesmo raciocínio, só que enquadrando o padrão de produção de obras didáticas para a disciplina de geografia do Atheneu Sergipense:

parto da ideia de que os estudos priorizavam conteúdos a partir de uma análise matemática, mnemônica [período imperial]; paulatinamente, começaram a apresentar nova possibilidade de perceber a pátria, a partir de vertentes nacionalistas, inspiradas nos ideais republicanos, quando os livros começaram a ser produzidos no Brasil e passaram a abordar mais especificamente questões alusivas ao país, direcionando o estudo da Geografia para uma melhor apreensão sobre a pátria. [período da 1ª república] (ALVES, 2014, p.12 grifo nosso).

Joseane Abílio de Souza Ferreira faz a mesma análise em sua dissertação de mestrado, só que seu recorte analítico é direcionado ao livro didático utilizado pelo ensino secundário a partir da década de 1880.

A primeira data [1880] corresponde ao período de crença no progresso da sociedade brasileira, expresso numa ruptura metodológica e epistemológica no campo do ensino, que, antecede a Proclamação da República no Brasil, a partir das reformas pedagógicas que propunham renovações dos métodos, por um saber mais prático, que se apoiava nos elementos pedagógicos ofertados pela execução dos exercícios e a última [1930] a organização de um novo projeto educacional, marcado pela institucionalização de uma orientação francesa na Geografia escolar, em que Carlos Miguel Delgado de Carvalho e Raja Gabaglia propõem mudanças que rompem com a abordagem metodológica tradicional da época. (FERREIRA, 2012, p. 9, grifo nosso)

Mais à frente, a autora continua:

Cabe ressaltar, que no geral, até final século XIX as obras ainda eram organizadas no estilo de catecismo os textos se apresentavam na estrutura de perguntas e respostas, em poucos aspectos uns livros se diferenciavam dos

outros, mesmo ainda, aqueles que seus autores apresentavam discursos de inovação e de modificações. (FERREIRA, 2012, p. 42).

Ainda para Ferreira, porém em sua tese de doutorado, seu foco analítico foi o ensino primário também nos fins dos oitocentos, ela acabou por indicar que se tratava de:

[...] uma escola primária, que foi (re) inventada com novas finalidades, outra organização de ensino e outra concepção educacional, em que o método individual deu lugar ao ensino simultâneo; as cadeiras isoladas foram lentamente sendo substituídas pela escola de muitos professores e de várias classes; o método tradicional foi substituído pelo intuitivo, e os professores, sobretudo as professoras, encontraram no Magistério primário uma profissão (FERREIRA, 2017, p. 104).

Estes foram alguns das inúmeras contribuições dos autores ao ressaltarem mudanças epistêmico-didáticas no decorrer do império que foram mais pertinentes de ressaltar neste momento.

5.3 INFERÊNCIAS: OS APONTAMENTOS POSSÍVEIS

Foram incontáveis as contribuições que cada pesquisador abordou em suas teses e dissertações, ampliando a base bibliográfica até então abordada. Aqui, exercitarei uma tentativa de pontuar algumas destas inúmeras contribuições que não podem passar despercebidas.

O primeiro apontamento que pode ser levado em consideração decorrente da avaliação destas teses e dissertações é: a disciplina de geografia não surge a partir de sua institucionalização no ensino superior a partir dos anos de 1930, muito menos em que a Geografia escolar tenha, por exclusivo, o Colégio Pedro II como marco inicial e institucional da disciplina. Foram diversos os momentos iniciais que os pesquisadores identificaram a formação da disciplina de geografia, sendo que são três os principais indícios que marcam a sua paulatina institucionalização para o ensino: 1°. A criação da Academia Real Militar que marca, conforme a tese de Jeane Medeiros Silva, as primeiras manifestações da geografia através da organização curricular científica de ensino superior da Academia Real Militar, na qual a geografia era estudada através de aulas avulsas, além de que através da Academia Real Militar foi marcando o surgimento de livros didáticos de geografia; 2°. A própria criação do Colégio Pedro II enquanto colégio modelo às outras instituições de ensino; 3°. A descentralização do ensino para as províncias a partir do Ato Adicional de 1834 à constituição de 1824, que acabou gerando uma gama de criação em distintos períodos (em alguns casos, anterior mesmo ao Colégio Pedro II, como foi o caso do curso anexo à faculdade de Direito da província de São Paulo em 1834, segundo a tese

de Daniel Mendes Gomes) de Liceus, Colégios, Ateneus e de escolas particulares e da criação e manutenção das cadeiras destinados ao ensino dos conhecimentos geográficos.

O segundo apontamento diz respeito aos subsídios teórico-metodológicos empregados por estas teses e dissertações. Algumas dissertações acabaram por não deixar muito bem claro o tipo de metodologia empregado na pesquisa, outras já estavam com mais atenção para este fato. As metodologias mais empregadas foram: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e a análise do discurso. Já quanto às teorias empregadas, é unânime em todas as pesquisas o fato de beberem em fundamentos teóricos sobre a História das Disciplinas escolares e sobre a História do Currículo, principalmente a partir da fundamentação baseado em Ivor Goodson, algumas se lançavam em outras bases conceituais que complementam o entendimento destas duas bases teóricas: cultura escolar, história social, história do livro, campo dos saberes docentes, escolarização, entre outros.

O terceiro apontamento se trata da fonte de dados dessas pesquisas. Os pesquisadores adotaram um leque extremamente diversificado de fontes de pesquisa: documentos oficiais (Atas, estatutos, decretos, artigos de lei imperiais e provinciais, regimentos, relatórios de instrução pública, fundos investidos), documentos escolares (cadeiras dos lentes de geografia e disciplinas afins, programas de ensino, currículos oficiais, horários de aula, livros didáticos e compêndios adotados, vulgatas, exercícios, avaliações docimológicas, exames, provas, pareceres sobre conteúdos tratados na instituição de ensino), catálogos, noticiários (jornais), publicações de instituições científicas (periódicos), obras literárias, biografia (dos professores autores de livros didáticos).

O quarto apontamento se trata das teorias e/ou teses que trouxeram uma nova perspectiva de análise. Se até a década de 1990 no Brasil as pesquisas sobre a história do currículo e da disciplina escolar de geografia estavam mais veiculadas àquilo que era prescrito, as teses e dissertações por nós levantadas no período de análise se circunscrevem mais – não exclusivamente – nestas análises e teses em práticas não-prescritivas. Ou seja, para além do currículo prescritivo, os autores passaram a se preocupar com o currículo real (aquele que é praticado de si pelo professor em sala de aula, seguindo um projeto pedagógico ou seu próprio plano de ensino) e alguns pesquisadores tentaram identificar um currículo oculto (Aqueles saberes não prescritivos, mas que acabam por afetar o processo de aprendizagem dos conhecimentos. Ex.: formas

que eram dispostas os materiais pedagógicos em sala de aula para as aulas de geografia). Isso nos indica que houve uma ruptura nos tipos de perspectivas de análise das pesquisas sobre história do currículo e da disciplina de geografia.

O quinto apontamento diz respeito ao destino com que a disciplina de geografia tinha ao entrar no ensino do Brasil, claramente os conhecimentos geográficos estavam muito mais associados ao ensino secundário, deixando o ensino primário em último plano. A presença deste conhecimento no ensino secundário – e também nos cursos preparatórios em si – se deve à tentativa de modernizar o currículo com matérias científicas, sendo exigidas nos exames de admissão aos cursos superiores.

O sexto apontamento que podemos ressaltar é o fato de que, por não haver professores formados em geografia na época, muitos precisaram vir de outros países, províncias e tinham formações científicas diversas, formados principalmente como advogados, militares e médicos. Aos poucos esta situação foi sendo alterada com o passar dos anos no oitocentos e profissionais formados nas próprias instituições educacionais brasileiras começaram a lecionar nas instituições de ensino – destaca-se junto o lento surgimento das Escolas Normais para formar esta base de professorado, no entanto, os professores que se formavam nestas instituições no geral se destinavam ao ensino nas escolas primárias – um fator muito forte associado a isto foi o fator do “nacionalismo” que iria aflorar com maior intensidade a partir da segunda metade do século XIX, em prol de ressaltar os conhecimentos geográficos propriamente brasileiros.

O sétimo apontamento – e associado ao apontamento anterior – é a constituição de obras didáticas que falassem propriamente de uma Geografia do Brasil e das Corografias das distintas Províncias, indo de encontro com a geografia tipicamente “copiada” de países europeus. Eram obras feitas pelos próprios professores que ministravam a disciplina, a partir de traduções de obras estrangeiras, ou eram obras criadas a partir de outras obras brasileiras, como a de Ayres de Casal, ou eram ainda obras criadas a partir de pesquisas científicas – destaque-se aqui os institutos científicos que realizavam pesquisas sobre diversos aspectos brasileiros, como economia, política, territorialidade etc. – que viriam a constituir as obras didáticas. Porém, as obras acabavam seguindo o clássico conteúdo de “Geografia Geral” para aos poucos ir atingindo aspectos descritivos locais. As obras didáticas das diferentes províncias (corografias) ainda se desenvolviam de acordo com o contexto local de cada região, que remonta ao contexto de construção

do Estado nação brasileiro durante o século XIX, evidenciando as discussões a respeito da construção da unidade territorial e do papel das províncias frente ao projeto nacionalista.

O oitavo apontamento diz respeito aos institutos científicos que muito contribuíram na formação dos conhecimentos ensinados no período. Ora, os sujeitos “professores-autores” assumiam posições sociais de destaque, seja representantes políticos, advogados, médicos, engenheiros e pesquisadores, estes constituíam uma rede de intelectuais nas províncias a partir dos diferentes institutos científicos e culturais em que se vinculavam, como os Institutos Históricos Geográficos e os Gabinetes de Leituras (locais que possibilitavam a distribuição e a leitura de periódicos, folhetins e livros) das distintas províncias.

Não significa dizer que foram apenas estas contribuições mais relevantes identificadas nas pesquisas de mestrado e doutorado aqui abordadas, as contribuições são muito mais amplas e diversas. Estas foram apenas algumas das mais postas em pauta e que contribuíram amplamente para a construção da disciplina escolar de geografia brasileira no período imperial.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa pudemos constatar que é pequeno o número de pesquisas encontradas cujo objeto de análise se trata da história da disciplina escolar de geografia do Brasil. O pequeno número encontrado em âmbito brasileiro demonstra o quanto se faz necessário um maior conhecimento sobre a constituição curricular desta disciplina para melhor efetivá-la por meio de seu ensino e, principalmente, para verificar em quais pontos se faz fundamental aperfeiçoá-la. Somado a isto, foi possível relacionar a distribuição irregular de programas de pós-graduação no Brasil com a presença e ausência de pesquisas com o tema da história do currículo e da história da disciplina de geografia em determinadas regiões, com algumas tendo primazia na produção de pesquisas em quanto em outras há uma verdadeira ausência.

Com o presente estado do conhecimento, pôde-se ter uma noção de como estão propaladas no Brasil as pesquisas sobre a temática em discussão, algumas destas indicações são: As unidades acadêmicas da qual as pesquisas se concentram foram em unidades de ciências humanas – educação, em ciências humanas – geografia e em Ciências exatas e da terra – geociências. As linhas de pesquisa que se enquadram são a História da educação, educação geográfica e em história, sociedade, cultura e políticas educacionais, já as áreas de concentração foram: em organização do espaço, em História, Política Sociedade, Geografia e em gestão do território, sendo que em grande parte das pesquisas não foi possível identificar claramente ou não foram informadas.

No estado paraibano é onde se encontram o maior número de pesquisas sobre o tema por nós pesquisado. As pesquisas sobre o ensino secundário são mais recorrentes do que as que dizem respeito ao ensino primário, ensino Normal ou mesmo sobre o ensino superior no período imperial, sendo que as pesquisas privilegiaram principalmente o regime público de ensino.

A partir dos objetivos de pesquisa foi possível notar que há presença de conteúdos (cosmografia, corografia e geografia) desse currículo do período imperial presentes nos dias de hoje, mas os procedimentos didático-pedagógicos de seu ensino passaram por mudanças com o passar do tempo, especialmente com a renovação pedagógica que adentrou no Brasil em fins do século XIX e que ficaram mais evidentes nas primeiras décadas do século XX, como o próprio movimento da Escola Nova.

A paulatina formação da disciplina de geografia no Brasil era especialmente relacionada à abordagem tradicional de ensino, envolvendo uma geografia clássica que se inseria num currículo clássico-humanista, essa abordagem aos poucos foi convivendo e dando espaço à abordagem científica da disciplina, embasada no positivismo racionalista.

Para finalizar, as transformações aqui observadas na disciplina de geografia foram próprias à sua época, serviram para a instauração de uma tradição disciplinar. Com isso quero dizer que ao longo do tempo ocorreram mudanças e permanências nos conteúdos, abordagens e procedimentos pedagógicos para garantir a perpetuação de costumes e valores no processo de escolarização.

Ademais, o contexto histórico aqui pesquisado merece outras pesquisas complementares para aprofundar as inúmeras possibilidades de discussão ainda possíveis.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Raimundo Lenilde. **Ensino de Geografia: Perspectiva histórico-curricular no Brasil Republicano**. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Ceará, Fortaleza. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARROS, José D'Assunção. **A história social: seus significados e seus caminhos**. LPH - Revista de História da UFOP. n° 15, 2005.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. **Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade**. Psicologia & Sociedade, vol. 30, 2018.
- BRASIL, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE. Ano de formação: 2009. Acesso em: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2581639864780700 >.
- 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%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y > Acesso em: 19/12/2020.
- CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **O projeto Januário da Cunha Barbosa: Contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira**. Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado). Rio Grande do Sul, 2006. 160p.
- CAPEL, Horácio. **Historia de la Ciencia e Historia de las Disciplinas Científicas**. Universidad de Barcelona. ISSN: 0210-0754. Año XII. Número: 84, Diciembre de 1989.
- CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. **Uma reflexão teórico-metodológica para a produção historiográfica da geografia escolar oitocentista**. Cadernos de História da Educação, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411717> >.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Rev. Teoria e Educação (Porto Alegre), n° 2, 1990. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1 >.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- DIEL, Paulo Fernando. **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**: perguntas desde la história del curriculum. Revista del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación. N. 2, p. 249-268, 1993.

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. **A pesquisa sobre o livro didático no Brasil**: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. IX ANPED, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & Sociedade, ano XXIII, número 79, Ago./Mai. 2002.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **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.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7^o edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008.

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

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática. 2000.

ISSLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais** (Tese de Doutorado). Presidente Prudente: UNESP, 1973.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. ver. e ampl. São Paulo, editora Atlas, 1991.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A história em questão**: historiografia brasileira contemporânea. Petrópolis, Editora Vozes, 1976, 280p.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shiunov. **A educação brasileira no período pombalino**: 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 Sergio. **Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874)**. Teias: Micropolítica, democracia e educação, v. 18, n. 51, Out./Dez. 2017. pg. 225-242.

MARTINS, Maria do Carmo. **Histórias do currículo e currículos narrativos**: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. Revista Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. Editora Atlas S.A., 8º edição, São Paulo, 2006.

MENDES, Eluziane Gonzaga. **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, 21º ed., Petrópolis, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 20º edição, São Paulo: Editora Annablume, 2005.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. v. 9, n. 2, p. 191-211. 2003.

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

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**: As matrizes brasileiras. Volume 3, 1º ed. 2º reimpressão. São Paulo, Editora Contexto, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de Conhecimento e questões do campo científico**. *Revista educação*, v. 40, n. 1. Santa Maria. p. 101-116, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Luís Henrique de. **Dos Annales à Micro-História**: alguns apontamentos sobre os avanços da História Social. *Virtú (UFJF)*, v. 01, p. 1ª Edição, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares**. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. 2006.

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

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**. 2007. 132f. 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).

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil (1972-2000)**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Instituto de Geociências, área de educação aplicada às geociências. São Paulo, 2003.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo 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.

ROMANOWSKI, Paulin Joana; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **História das disciplinas escolares:** outras perspectivas de análise. Educação & Realidade. 20 (2): 60-68, jul./dez. 1995.

SANTOS, Roberto Vatan. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.** Integração, Ano XI, N° 40, 19-31, jan./fev./ 2005.

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

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

SILVA, Bruno dos Santos. **Introdução aos estudos sobre a Geografia, de Estrabão.** Periódico Mare Nostrum, Vol. 1, 2010.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Senador Pompeu:** Um geógrafo do poder no império do Brasil. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1997.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história:** a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Ano desconhecido. Acesso em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf> >.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. **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 Maria. **Geografia escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí, Editora Unijuí, 2003, 88p.

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

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares.** Tradução de Marina Fernandes Braga. Revista Brasileira De História Da Educação, 2008, 173-215.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de Geografia:** em questão o nacionalismo patriótico. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, 1988.

REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ALVES, André Luís Conceição. **A geografia e uma história:** a disciplina de geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908. Universidade Federal de Sergipe, Dissertação de Mestrado. 94p. Sergipe, 2014.

ANGELO, Maria Deusia Lima. **Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil.** Universidade Federal da Paraíba, Dissertação de Mestrado. 234p. Paraíba, 2014.

BOLIGIAN, Levon. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mendonça Filho, tese de Doutorado. 221p. São Paulo, 2010.

FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa. **Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930).** Universidade Federal da Paraíba, Dissertação de Mestrado. 147p. Paraíba, 2012.

FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa. **Os exercícios nos livros didáticos de geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880 – 1930).** Universidade Federal da Paraíba, tese de Doutorado. 316p. Paraíba, 2017.

GOMES, Daniel Mendes. **Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 1896).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tese de Doutorado. 246p. São Paulo, 2016.

MAIA, Eduardo Jose Pereira. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889.** Universidade Federal de Minas Gerais, tese de Doutorado. 185p. Minas Gerais, 2014.

OLIVEIRA, Mizaél Fernandes de. **A institucionalização da geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província Capixaba.** Universidade Federal do Espírito Santo, dissertação de Mestrado. 122p. Espírito Santo, 2011.

SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre o Sergipe: do século XIX ao século XX.** Universidade Federal de Sergipe, dissertação de Mestrado. 183p. Sergipe, 2004.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930).** Universidade Federal de Uberlândia, tese de Doutorado. 414p. Minas Gerais, 2012.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. **A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890).** Universidade Federal da Paraíba, tese de Doutorado. 233p. Paraíba, 2017.